

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELA CHICUTA RIBEIRO

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. UMA  
CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM ESCOLAS DO PARANÁ

CURITIBA  
2012

GABRIELA CHICUTA RIBEIRO

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. UMA  
CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM ESCOLAS DO PARANÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Mestre em Educação,  
no Curso de Pós Graduação em Educação,  
Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino,  
Setor de Educação, Universidade Federal do  
Paraná.

Orientadora: Professora Dra. Maria Rita de  
Assis César.

Co-orientadora: Professora Dra. Maria Regina  
Ferreira da Costa.

CURITIBA  
2012

Catálogo na Publicação  
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Ribeiro, Gabriela Chicuta

Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar.  
Uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná / Gabriela Chicuta Ribeiro. – Curitiba, 2012.  
171 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Rita de Assis César  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Corpo. 3. Gênero.  
4. Sexualidade. I. Título.

CDD 372.86



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **GABRIELA CHICUTA RIBEIRO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR<sup>a</sup> MARYNELMA CAMARGO GARANHANI (Presidente), DR<sup>a</sup> MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR (via Skype), DR<sup>a</sup> MARIA SIMONE VIONE SCHWENGBER e DR<sup>a</sup> CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. UMA CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM ESCOLAS DO PARANÁ”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR <sup>a</sup> MARYNELMA CAMARGO GARANHANI	<i>Marynelma Camargo Garanhani</i>	APROVADA
DR <sup>a</sup> MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR (VIA SKYPE)	<i>Maria Rita de Assis César</i>	APROVADA
DR <sup>a</sup> MARIA SIMONE VIONE SCHWENGBER	<i>Maria Simone Vione Schwengber</i>	APROVADA
DR <sup>a</sup> CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	<i>Cristina Carta Cardoso de Medeiros</i>	APROVADA

Curitiba, 29 de março de 2012.

*Paulo Vinicius B. Silva*

**Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

*Dedico esse trabalho a todas as professoras que percebem sua atuação docente enquanto um processo que só se iniciou na universidade. Assim, compreendem que há um longo caminho de aprendizados a percorrer no cotidiano, no contato e na convivência, na contradição e nas surpresas que a docência pode apresentar e proporcionar.*

## **AGRADECIMENTOS**

Às duas pessoas que são as mais importantes para a concretização desta etapa de minha vida acadêmica: minha mãe Terezinha Chicuta Ribeiro e meu pai João Ribeiro. Desde os primeiros momentos de contato enquanto discente na escola pública me deram todo o apoio para que eu alcançasse meus objetivos, que culminam neste momento do mestrado. Muito obrigada por tudo, pelo exemplo de pessoas simples, porém sábias e pela luta diária que possibilitou minha caminhada!

À minha irmã Cristiane por me acompanhar nestes anos de estudos e por ser uma pessoa batalhadora, pois assim como eu foi ao encontro de seus sonhos e objetivos acadêmicos e mesmo diante das adversidades persistiu. Muito obrigada!

Ao meu irmão Rafael desejo o melhor em sua vida!

Ao meu namorado Angelo, agradeço por me acompanhar tanto nos momentos de dúvida, quanto nos momentos de certeza, que fizeram parte da elaboração desta dissertação. Agradeço também por todo o amor, carinho, pela compreensão e pela paciência em me escutar.

À minha orientadora professora Maria Rita de Assis César, que me acompanha desde os primeiros momentos da iniciação científica e que abriu mais esta possibilidade de realização de pesquisa sob sua orientação. Agradeço pela confiança depositada no trabalho iniciado há 4 anos na graduação e que hoje segue seu caminho através desta dissertação. Obrigada por sua presença sempre marcante e alegre!

À professora Maria Regina Ferreira da Costa, minha co-orientadora nesta dissertação e ao professor Rogério Goulart da Silva, que fizeram parte de minha banca de qualificação. A ela e a ele eu agradeço imensamente, pela caminhada de quase sete anos, entre disciplinas da graduação, participações em projetos e muitos momentos importantes para minha vida. Sem o incentivo de vocês eu não estaria aqui!

À professora Maria Simone Vione Schwengber, por ter feito parte da minha banca de qualificação e agora, da minha banca de defesa, o meu muito obrigada!

Às professoras Marynelma Camargo Garanhani e Cristina Carta Cardoso Medeiros e ao professor Marcelo Moraes e Silva, por gentilmente fazerem parte de minha banca de defesa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE- UFPR, que possibilitou esta pesquisa, através do oferecimento da bolsa de estudo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Às professoras/es e colegas do mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que de alguma maneira contribuíram para a elaboração deste trabalho dissertativo.

Às professoras de Educação Física da rede pública de ensino do Paraná, que participaram da pesquisa concedendo suas entrevistas.

À Dayana Brunetto Carlin dos Santos e a Ricardo José Bois pelas contribuições para a realização das entrevistas.

Às/os colegas com os quais convivi e compartilhei momentos de reflexão e alegrias no LABIN-CGS: Jamil Cabral Sierra, Juslaine Abreu Nogueira, Tatiane Silveira Teixeira, Luciano Dias Alves Liberato, Evelize Tavares.

Às amigas e amigos da graduação e do mestrado, por fazerem parte desta história, pela torcida e por serem pessoas muito especiais: Ana Gabriela Borges, Ana Paula Schneider, Antonio Marcos Quinupa, Claudia Zanetti, Cynthia Adriane de Almeida , Edson dos Reis, Érico Sartori Pöttker, Érica Dias de Paula Santana, Fabieli Cristini Stabelini, Natalia Takaki, Suélen Barboza Eiras de Castro, Viviane das Chagas Caron.

Se a educação e as pedagogias que ela [a escola] oferece puderem “navegar as fronteiras culturais” do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder. Isso significa, por um lado, compreender as sexualidades em tantos termos quanto possíveis e ainda assim conseguir assinalar as sexualidades como algo que é moldado na linguagem e na conduta. Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor. Por outro lado, navegar fronteiras culturais significa algo mais: que os/as educadores/as devem arriscar o óbvio a fim de ter acesso ao transformativo. Isso exige uma educação mais explícita e mais arriscada, uma compreensão de que a educação consiste, já, em arriscar o eu e significa, já, a abertura à ideia de alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes. (Deborah Britzman, 1996, p. 93)



## RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma cartografia das narrativas docentes, curriculares e de formação continuada da Educação Física escolar sobre as temáticas de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual. Para a sua realização, tomou-se como base as narrativas de quatro professoras de Educação Física da rede estadual de ensino do Paraná, que ministram aulas em Curitiba e região metropolitana. Estas professoras em sua maioria participaram do curso de formação continuada *Gênero e Diversidade na Escola - GDE*. Esta pesquisa cartográfica dividiu-se em quatro partes. A parte 1 apresenta como foi construído o percurso cartográfico desta pesquisa, com as contribuições de Suely Rolnik, Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes e Durval de Albuquerque Junior. Na parte 2, realizo revisão de literatura sobre os conceitos relacionados aos temas do corpo, gênero e sexualidade e suas aproximações com a Educação Física escolar. Partiu-se das teorizações de Michel Foucault, Carmen Lucia Soares, Jocimar Daólio, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Donald Sabo, Helena Altmann e Débora Britzmann. São abordados na parte 3 os processos de visibilidade e invisibilidade da diversidade sexual na educação brasileira e paranaense, fundamentando-se nas teorizações de Alfredo Veiga-Neto; Maura Corcini Lopes e Rogério Diniz Junqueira. Exponho análise que realizei das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física - DCEB/EF* (2008) sobre os temas de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual. Detalhei o projeto nacional de formação continuada *Gênero e Diversidade na escola – GDE* e apresento análise sobre o *Livro de Conteúdo* do curso *GDE* (2009). Discorro sobre como ocorreu o curso *GDE* no Estado do Paraná, em 2009 e 2010. As análises das narrativas docentes se encontram na parte 4. Estas narrativas foram organizadas em cinco grupos temáticos e seus subitens, em consequência da multiplicidade de temas produzidos nas entrevistas. Atento ao final para as possibilidades de um trabalho com os temas de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual relacionados e um deslocamento das perspectivas de tolerância e respeito sobre os sujeitos LGBT, com a problematização destas questões nas instituições escolares e formações iniciais.

Palavras-chave: Cartografia; Educação Física escolar; Formação de professoras/es; Gênero e Sexualidade.

## ABSTRACT

The current research demonstrates a set of cartographic narratives regarding teaching, curriculums, and continued education of Physical Education in schools when it comes to body acknowledgement, gender, sexuality and sexual diversity. For this work to be done, it was used the narrative of four Physical Education teachers from state schools in Paraná who normally teach in Curitiba and metropolitan region. The majority of these teachers participate of continued education course regarding *Gender and Diversity in School*, so called *GDE*. This research is separated into four parts. The part 1 demonstrates how the cartographic research was built, with the contribution from Suely Rolnik, Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes e Durval de Albuquerque Junior. The part 2 presents the literature review about concepts of themes related to body, gender, sexuality and its connections to Physical Education. It was used as theoretical basis the ideas of Michel Foucault, Carmen Lucia Soares, Jocimar Daólio, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Donald Sabo, Helena Altmann e Deborah Britzman. In the part 3, it is studied the processes of visibility and invisibility of sexual diversity in Brazilian and Paranaense education, which is done over the foundations of Alfredo Veiga-Neto; Maura Corcini Lopes e Rogério Diniz Junqueira. Through this work, it is analyzed the *Curricular Guidelines for Basic Education – Physical Education (2008)* about themes related to body, gender, sexuality and sexual diversity. It is brought into details the national continued education project of *Gender and Diversity in School – GDE* and presented and analysis about the *Book of Contents from the GDE course (2009)*. It is shown how was the course in Paraná in 2009 and 2010. The studies of the narratives of the teaching staff can be found in part 4. They are organized in five theme groups and their subtopics due to the complexity of the material produced in the interviews. To sum up, I call attention to the possibilities of work using the subjects of body, gender, sexuality and sexual diversity related to a change of perspective of tolerance and respect to the sexual minorities – LGBT, with the problematic of these questions in educational institutions and initial formation.

Key Words: Cartography, Physical Education in schools, Teaching training, Gender, Sexuality.

## **LISTA DE SIGLAS**

BSH – Programa Brasil sem Homofobia

CERGDS/SEED – Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

CLAM – Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos

GDE – programa e curso Gênero e Diversidade na escola

DAE – Diretoria de Administração Escolar da Secretaria de Estado da Educação

DCEB/EF – Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física

DEDI/SEED - Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis

MEC – Ministério da Educação

NGDS/SEED – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

NRE/SEED – Núcleo Regional de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PSS – Processo Seletivo Simplificado

SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEED/MEC – Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação

SPE – Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas

SUED – Superintendência de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>13</b>
<b>Parte 1: Caminhos da pesquisa .....</b>	<b>20</b>
1.1 Como se deu a pesquisa cartográfica .....	20
1.2 Sujeitos da pesquisa .....	23
1.3 Outras fontes de análise: Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física - DCEB/EF e o Livro de Conteúdo do curso Gênero e Diversidade na escola - GDE .....	27
<b>Parte 2. Corpo, gênero e sexualidade na Educação Física escolar .....</b>	<b>31</b>
2.1 Corpo e disciplina .....	32
2.2 Gênero e norma .....	46
2.3 Sexualidade e Controle .....	61
<b>Parte 3. Os processos de (in) visibilidade da diversidade sexual na educação brasileira e paranaense .....</b>	<b>73</b>
3.1 Diversidade sexual: modos de usar? .....	74
3.2 Jogos de esconde-esconde. Onde estão os sujeitos LGBT nas narrativas curriculares? .....	81
3.3 Gênero e Diversidade na Escola. O encontro com os sujeitos LGBT nas práticas de formação continuada .....	94
<b>Parte 4. Narrativas de professoras. ....</b>	<b>107</b>
4.1 Corpos disciplinados .....	107
4.1.1 A disciplina dos corpos .....	107
4.2 Normatizações de gênero .....	112
4.2.1 Quebrar e/ou reiterar estereótipos de gênero .....	113
4.2.2 Contradições na organização da aula .....	116
4.3. O controle da sexualidade .....	121
4.3.1 Sexualidades na escola .....	121
4.3.2 Diversidade sexual na escola .....	130
4.4 Nome social e uso do banheiro por travestis e transexuais .....	137
4.5 Formação continuada - GDE .....	143
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>169</b>

## PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Essa dissertação é o resultado de uma pesquisa cartográfica sobre corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual na Educação Física escolar no estado do Paraná. Essa cartografia foi constituída por meio de narrativas de professoras de Educação Física da região de Curitiba-PR, documentos que sustentam o currículo da disciplina de Educação Física na educação básica do estado do Paraná, além de uma ação específica de formação continuada sobre os temas, da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR*.

Na elaboração dessa pesquisa, o tema em questão tem importância pessoal em razão da minha própria vivência, isto é, das experiências vividas na minha infância e principalmente o gosto pelo futebol e esportes. Além disso, esse foi o motivo que me levou a cursar a licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, em 2004.

Como aluna do curso de Educação Física participei de vários projetos de pesquisa e extensão. Dentre estas atividades ressalto um trabalho essencial para a minha formação e desenvolvimentos futuros, no programa *Prolicen*<sup>1</sup>, intitulado “Educação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física”, sob a supervisão e orientação da Profa. Dra. Maria Regina Ferreira da Costa, coordenadora do projeto e hoje co-orientadora dessa dissertação de mestrado e do Prof. Dr. Rogério Goulart da Silva. Naquele momento realizei pesquisas de gênero sob a perspectiva da filosofia da diferença. Essa perspectiva possibilitava importantes interrogações sobre as relações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física a partir da co-educação. Este momento representou a minha primeira incursão nos estudos de gênero, me impulsionando à continuidade através das pesquisas posteriores.

Ainda na graduação fui bolsista de *Iniciação Científica*<sup>2</sup> do projeto “A pedagogia do controle e a experiência de formação de docentes: gênero, corpo, memória e docência”, coordenada pela Profa. Dra. Maria Rita de Assis César, hoje orientadora dessa dissertação. Durante a participação neste projeto fui aluna

---

<sup>1</sup> Prolicen é o Programa Licenciatar, que desde 1994 tem por objetivo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para a melhoria na formação de licenciandas/os na UFPR, através da participação destas/es em projetos que aproximam a universidade a processos educacionais formais e não-formais.

<sup>2</sup> Bolsa de Iniciação científica PIBIC/CNPQ, correspondente ao período 2008-2009, com o número de registro BNPESQ/THALES n° 2004014138.

especial do mestrado na disciplina “Relações de poder nas práticas escolares”, além de realizar a pesquisa intitulada “Gênero, corpo e sexualidade: as narrativas de professoras de Educação Física”, como bolsista do programa de *Iniciação Científica – IC/CNPq*<sup>3</sup>. Na pesquisa desenvolvida, o aporte teórico foi a perspectiva pós-estruturalista do controle disciplinar, das relações de poder e do dispositivo da sexualidade, de Michel Foucault, além dos estudos pós-estruturalistas de gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, como a empregada pelas autoras Judith Butler, Deborah Britzman e Guacira Lopes Louro. Nesse campo epistemológico, entrei em contato com um referencial relacionado à sexualidade e diversidade sexual, principalmente pelo fato de minha pesquisa de iniciação científica resultar em uma abordagem da temática da sexualidade. Ao final dessa trajetória inicial de formação, iniciei o mestrado que resultou nessa dissertação.

Neste processo da pesquisa, além do contato com professoras de Educação Física, documentos e *staff da SEED/PR* mantive contato também com os sujeitos *LGBT* (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis), envolvidos no curso de formação continuada em gênero e diversidade sexual no estado do Paraná, denominado *Gênero e Diversidade na escola – GDE*<sup>4</sup>, realizado nos anos de 2009 e 2010. Participei também de um evento realizado pela *Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR*, o *I Encontro de Educação LGBT*<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Trabalho apresentado no 17º EVINCI – Evento de Iniciação Científica da Universidade Federal do Paraná. O resumo deste trabalho foi publicado no Livro de Resumos do 17º EVINCI sob o número 1019. Sobre o conteúdo do resumo, ver: RIBEIRO, Gabriela Chicuta. CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, Corpo e Sexualidade: as narrativas de professoras de Educação Física. In: Livro de resumos/17. Evento de Iniciação Científica. 2. Evento de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, Curitiba. Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. - Curitiba, 2009. p. 530-530. Disponível em [http://www.prppg.ufpr.br/sites/default/files/documentos/ic/evinci/17/17\\_evinci\\_humanas.swf](http://www.prppg.ufpr.br/sites/default/files/documentos/ic/evinci/17/17_evinci_humanas.swf). Acesso em: 20 fev. 2012.

<sup>4</sup> Sobre o curso Gênero e Diversidade na escola - *GDE* realizei maiores detalhamentos na parte 3.

<sup>5</sup> O *I Encontro de Educação LGBT*, realizado entre os dias 20 e 24 de setembro de 2010, no município de Pinhão, estado do Paraná foi organizado pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – *NGDS*, do *Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – DEDI/SEED/PR*, vinculado a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - *SEED/PR*. O Encontro representa uma das iniciativas, assim como o curso *GDE*, que tiveram como objetivo proporcionar a aproximação das/os docentes das escolas públicas estaduais paranaenses com os diálogos a respeito dos processos de discriminação de gênero e sexual nas instituições escolares. O evento foi composto de oficinas temáticas sobre as questões de corpo, gênero, sexualidade, homossexualidade, bissexualidade, travestilidade, transexualidade, homofobia, transfobia, bifobia e lesbofobia, atreladas aos processos educacionais escolares. Ao final, foi elaborado o documento final da Carta Paranaense de Educação *LGBT*, resultante das discussões que ocorreram dispersas durante todo o evento. A

Com efeito, é necessário observar que enquanto a academia se mobiliza para pesquisar e problematizar as ações afirmativas e as políticas públicas em relação ao gênero e à diversidade sexual, nos cursos de formação inicial ou nas licenciaturas em Educação Física, não existem formação sobre o tema.

Um aspecto que exemplifica a importância de desenvolver esta pesquisa se relaciona à minha participação no *I Encontro de Educação LGBT*. Em conversas informais, professoras/es e pesquisadoras/es e especialmente os sujeitos *LGBT* demonstraram a relação conflituosa com a Educação Física nas escolas que frequentaram na infância e adolescência:

“Não fazia aula de Educação Física, pois eu inventava que estava doente ou começava mesmo a doer a minha cabeça, como mecanismo do meu corpo, para não participar mesmo”.

“Eu odiava aula de Educação Física, pois a professora me perseguia.”

“Eu odiava aula de Educação Física, porque se a minha mãe não vinha pra escola por causa da Matemática, da Biologia, ela vinha por causa da aula de Educação Física.”

“Eu odiava aula de Educação Física, porque eu era excluída, pois era gordinha”

Como educadora me senti mobilizada com o que ouvi, pois as falas destes sujeitos representam os processos de discriminação e violência contra a população *LGBT* nas instituições escolares.

Um segundo aspecto que demonstra como atualmente é importante a pesquisa sobre estas temáticas está relacionado ao processo que envolveu o chamado “kit anti-homofobia”<sup>6</sup> em 2010. Considerado como um avanço nas políticas

---

Carta foi direcionada a apreciação do governo estadual, para a garantia das políticas públicas de gênero e diversidade sexual no estado do Paraná.

<sup>6</sup> O “kit anti-homofobia” é um conjunto de materiais, produto do projeto Escola sem Homofobia, realizado sob o apoio do então *Ministério da Educação*, pela *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC* e através de parcerias com associações e Organizações não governamentais - ONGs dos movimentos sociais *LGBT*. (p. 01) O material se destina a/aos docentes do ensino médio, discentes e estudantes para o trabalho com os temas da homofobia, lesbofobia e transfobia nas escolas. Seis capacitações foram realizadas durante o ano de 2010, em Salvador e São Paulo. (p. 05) O “kit” é formado pelo caderno com proposições de atividades, seis boletins (*boleshs*) com temas como diversidade sexual, sexualidade e homofobia, três materiais audiovisuais, em DVD e cartas e cartazes para a divulgação a gestoras/es, professoras/es e comunidade escolar sobre o projeto como um todo. (p.03-04) Sobre problematizações a respeito do “kit anti-homofobia”, ver em SIERRA, Jamil Cabral. A lâmpada, o deputado e o kit. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 19 abr 2011. Caderno Opinião. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaop/contendo.phtml?id=1117567>. Acesso em: 15 out. 2011;



públicas educacionais de gênero e diversidade sexual, este conjunto de materiais aguardava a sua aprovação e distribuição. Entretanto, a distribuição planejada para as escolas públicas brasileiras não se concretizou. O então Ministro da Educação, Fernando Haddad divulgou a proposta de distribuição do *kit*, mas pouco tempo depois, a Presidenta Dilma Rousseff suspendeu a sua distribuição. Na ocasião houve muita discussão e mobilização dos coletivos *LGBT*, e da parte do Congresso Nacional, foi produzido um conjunto de argumentos contra o *kit*. Por exemplo, foi dito que a distribuição do *kit* nas escolas poderia aumentar os “casos de homossexualidade”. Casos como estes demonstram ainda mais a necessidade de um trabalho sistemático com as questões de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual em todos os âmbitos da sociedade brasileira.

Desta maneira, diante destas considerações, além de toda uma trajetória de vida e de estudos acadêmicos, o objetivo desta pesquisa foi realizar uma cartografia das narrativas docentes e curriculares sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, na Educação Física escolar.

Esses elementos me moveram enquanto educadora e, deste modo, realizei o presente estudo com o propósito de problematizar as configurações do discurso docente diante do impacto da formação continuada em gênero e diversidade sexual, além do modo como as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCEB/EF* tratam a questão do corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual, para assim abarcar a questão sob vários aspectos e fontes de pesquisa. O problema investigado nesta dissertação foi: Como se configuram as práticas discursivas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual na Educação Física escolar, a partir das narrativas de professoras, das diretrizes curriculares e das políticas de formação continuada no Paraná, e mais especificamente na região de Curitiba.

O problema em questão emergiu em virtude de alguns questionamentos que a pesquisa permitiu realizar, tais como: Em que medida são estabelecidos rompimentos ou fortalecimentos dos estereótipos relacionados ao gênero e da sexualidade nas aulas de Educação Física? De que maneira se dão os processos de organização na Educação Física escolar, relacionados às questões de gênero, da sexualidade e da diversidade sexual? A sexualidade é vislumbrada na instituição

escolar a partir de quais elementos? Como a escola percebe as questões da diversidade sexual? Além das repercussões sobre os documentos que regulamentam o uso do nome social e do banheiro por travestis e transexuais nas escolas do estado do Paraná. Outro grupo de questionamentos se configurou a partir do curso *Gênero e Diversidade na Escola – GDE*, como: Qual o impacto da participação de docentes de Educação Física no curso *Gênero e Diversidade na Escola - GDE*, nos anos de 2009 e 2010, no Paraná? Ou, sobre as narrativas elaboradas por professoras a partir da participação no curso. Todos esses questionamentos foram realizados tendo em vista a Educação Física escolar, isto é, as perguntas realizadas por esta pesquisa foram todas direcionadas, tanto para as/os docentes da disciplina de Educação Física, como para os documentos analisados, como as *DCEB/EF*. Assim, como também, em relação ao *GDE*, a ênfase foi em relação as/aos professoras/es de Educação Física participantes do curso.

Para a constituição da metodologia deste estudo elaborei uma cartografia sobre a temática de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual na Educação Física escolar. Esta cartografia se constituiu por meio da análise de documentos escolares, assim como também por meio de entrevistas com quatro professoras de Educação Física da rede pública de ensino do Paraná. Com efeito, as narrativas das professoras foram o fio condutor desta cartografia, pois foi a partir das falas das professoras que os outros elementos da cartografia foram também investigados. Esse passo foi realizado através de entrevistas semi-estruturadas com as professoras. Além disso, analisei as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física - DCEB/EF* (2008) no que se refere à temática desta pesquisa: corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual. Além dessas fontes de pesquisa, realizei também uma análise do *Livro de Conteúdo* (2009) do curso *Gênero e Diversidade na escola – GDE*, por ter sido este o material utilizado na formação continuada de professoras/es sobre o tema. Como foi dito anteriormente, dada a importância atribuída para as narrativas das professoras, os documentos analisados que compõem essa pesquisa foram explorados a partir das falas das docentes entrevistadas e da presença desses elementos nessas narrativas.

Apresento na sequência a organização desta dissertação. Na parte 1 descrevi o desenvolvimento do percurso cartográfico realizado nesta dissertação com autoras/es como Suely Rolnik (2007), Durval Muniz de Albuquerque Junior

(2008) , José de Assis Moraes Junior (2011), Regina Horta Duarte (2008) , Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes (2008) e as apresentações das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física - DCEB-EF* (2008) e do *Livro de Conteúdo do curso Gênero e Diversidade na escola – GDE* (2009).

A parte 2 foi composta pelos conceitos teóricos que envolvem as temáticas de corpo, abordadas por Michel Foucault (1999; 2007; 2009), Carmen Lucia Soares (2001; 2004), Alex Branco Fraga (1998) e na Educação Física escolar, a partir das considerações de Francisco Eduardo Caparroz (1997), Lino Castellani Filho (1988), Jocimar Daólio (1998) e Valter Bracht (1999). A temática de gênero é desenvolvida através de Guacira Lopes Louro (1997; 2003a), Adriana Piscitelli (2004), Joan Scott (1995) e Judith Butler (2003; 2007). A Educação Física escolar e o gênero são relacionados pelas argumentações de Helena Altmann (1998), Helena Altmann; Eliana Ayoub; Emília Fernandez Garcia (2009), Maria Regina Ferreira da Costa e Rogério Goulart e Silva (2002), Donald Sabo (2002) e Lisiane Goettems; Maria Simone Vione Schwengber (2011). A sexualidade tem apoio nas teorizações de Michel Foucault (2005; 2007), Débora Britzman (2007), Guacira Lopes Louro (2003b), Maria Rita de Assis César (2009a; 2010) Jeffrey Weeks (1999), Diana Gonçalves Vidal (2002) e Constantina Xavier-Filha (2009a).

Os processos de visibilidade e invisibilidade da diversidade sexual, na educação brasileira e paranaense foram explorados na parte 3, de acordo com apontamentos de Sílvia Duschatzky e Carlos Skliar (2001), Rogério Diniz Junqueira (2009a; 2009b; 2009c), Alfredo Veiga-Neto (2001) e Fernando Seffner (2009). A análise sobre os temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual presentes ou não nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCEB/EF* (2008) é desenvolvida nesta parte da dissertação. Sobre o curso *Gênero e Diversidade na Escola - GDE* foi apontado seu processo de elaboração e desenvolvimento em Marcelo Daniliauskas (2010; 2011), Maria Luiza Heilborn e Fabíola Rohden (2009). Os encaminhamentos do curso *GDE* no Paraná foram são explorados a partir das considerações de Dayana Brunetto Carlin dos Santos; Melissa Colbert Bello (2010); Alexandra Filipak; Teresa Lopes Miranda (2010) além do uso do nome social e banheiro por travestis e transexuais, em Maria Rita de Assis César (2009b) e Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2009; 2010; 2011). As análises das entrevistas, amparadas no referencial teórico e nos documentos foram apresentadas na parte 4.

Um aspecto a ser considerado na presente pesquisa, especificamente com relação à escrita do texto é o uso recorrente da forma 'a/o' para nomear os sujeitos envolvidas/os. Parto do princípio da ausência de neutralidade em relação ao masculino, tomado como universal. Assim, problematiza-se a escrita como um espaço de relações de poder. Com a possibilidade da forma 'a/o' pode-se desnaturalizar a linguagem mostrando o quanto está gendrada e imersa nas relações de poder. Colocar isso às claras explicita o campo político no qual a linguagem está estruturada. (LOURO, 2003, p.46)

## **Parte 1: Caminhos da pesquisa**

### **1.1 Como se deu a pesquisa cartográfica**

Na construção desta pesquisa realizei movimentos tortuosos, flexíveis e imprevistos, como uma/um jogadora/or de futebol com a bola nos pés. Nesse processo de ginga e finta uma cartografia se esboçou e, quando me refiro à cartografia, logo me aproximo e me afasto da Geografia. Para a Geografia o método cartográfico é entendido como a forma de interpretação de mapas e suas características fixas, imóveis e que, por sua vez, apresentam certezas absolutas com relação a uma localização. No entanto, ao fazer o caminho cartográfico, faço uma geografia poética, estética e política, isto é, aquela que pode conter o mundo entre as duas traves de gol.

Não se trata de uma análise técnica de como são elaborados os mapas cartográficos. Entendo que esta pesquisa tem por intento ser um processo, como um desenrolar de uma partida, ou um jogo. Suely Rolnik (2007) ao conceituar a cartografia, apresenta-a como

[...] inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra – aqui, movimentos do desejo –, que vão transfigurando, imperceptivelmente, ora paisagem vigente. (p. 62)

Desta maneira, o mapa que desenho nesta pesquisa se dá a partir dos deslocamentos e dos movimentos que observo ao longo do percurso e de tudo aquilo que me precedeu. Refiro-me também às relações de poder, pois a/o cartógrafa/o tem sua prática envolvida em uma micropolítica crítica da lógica do poder. Na cartografia não se leva em consideração um sentido totalizador, uma identidade fixa. Ressalta-se na perspectiva micropolítica do poder a produção de subjetividades, a partir das técnicas de subjetivação. (MORAES JUNIOR, 2011, p.57) As intenções aqui nesse trabalho são de acompanhar os delineamentos que a própria pesquisa produz no seu desenrolar. Moraes Junior (2011) apresenta essa relação subjetiva entre a cartografia e o social:

Demarcações efêmeras, transitórias, brotam e se esfumam, constituindo mapas, decodificando mapas significacionais e sobrecodificando-os dinamicamente. É nesse embrolho semiótico, que é a realidade, que personagens subjetivos, individuais e coletivos, estão se compondo, emergindo a cada instante para o centro do palco do plano social. (p. 60)

Desta maneira, percebo como esta pesquisa se encaminhou neste sentido. Quando observo o seu direcionamento, esta não foi fundamentada no modelo que apresenta aquilo que é certo ou errado, mas sim as intenções que estiveram inter-relacionadas nos elementos que acompanhei, observei e analisei no desenvolvimento da própria pesquisa e aquilo que foi produzido neste processo. Esses aspectos se assemelham a preparação em pré-temporada, pela qual uma equipe de futebol passa, em que tanto erros quanto os acertos são importantes para o processo que compõe a futura atuação em campo.

Foi elaborada cartograficamente, ou seja, com a convergência e a multiplicidade de vários elementos. Um primeiro elemento, que também é o elemento estruturante da pesquisa foi um conjunto de entrevistas realizadas com quatro professoras de Educação Física da educação básica, docentes da rede estadual de ensino do Paraná, atuando em diferentes municípios da região metropolitana de Curitiba. Dentre as entrevistadas, uma delas não participou do curso *Gênero e Diversidade na escola – GDE* e as outras três foram participantes deste curso. A escolha do *GDE* como elemento estruturante da pesquisa está relacionada ao fato de que este curso foi a principal ação da *SEED/PR* sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Sobre o universo de entrevistadas, este se deu em virtude das diferentes aproximações com os temas da pesquisa. Uma das entrevistadas é uma docente que não realizou o curso *GDE*, mas se apresentou como sujeito *LGBT* (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis), isto é, mulher, lésbica e casada com militante de movimento *LGBT*. As outras três docentes realizaram o curso *Gênero e Diversidade na escola – GDE* e foram escolhidas para esta pesquisa pelo fato de ser, dentre o total de participantes, as únicas professoras de Educação Física que concluíram o curso *GDE*.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente estruturado (ver Apêndice 1). No entanto, conforme as entrevistas foram se desenrolando, novos questionamentos foram surgindo e aqueles que haviam sido anteriormente delimitados foram reelaborados. O roteiro envolvia os seguintes

aspectos:

- Formação acadêmica;
- Experiência profissional;
- Corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual na prática pedagógica;
- Diretrizes curriculares da Educação Física;
- Formação continuada.

Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão por escrito das entrevistadas, transcritas e repassadas às professoras para que fossem autorizadas para a utilização nesta pesquisa. A entrevista realizada com a professora que não participou do curso *Gênero e Diversidade na Escola - GDE* ocorreu em sua casa na cidade de Curitiba. As outras entrevistas ocorreram nas escolas em que trabalham.

A pesquisa foi realizada entendendo que ao fazer uso das narrativas das entrevistadas, não tive acesso diretamente ao que estas vivenciaram em suas atividades como docentes em suas respectivas escolas. Na realidade estabeleci aproximações com as narrativas que apresentaram destas vivências. Com efeito, foi com este cuidado, atenção e compromisso que estas narrativas foram analisadas. O procedimento metodológico em relação às entrevistas foi inicialmente elaborado através de uma exaustiva leitura de cada uma delas. A partir da leitura e dos pontos que apresentaram significado e sentido à pesquisa, isto é, aspectos que se relacionam à temática: corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual.

As falas foram reunidas em cinco grupos analíticos, com o intuito de explorar mais profundamente as narrativas dessas professoras. Os temas explorados nas análises foram os seguintes:

- Corpos disciplinados;
- Normatizações de gênero;
- Controle da sexualidade;
- Nome social e uso do banheiro por travestis e transexuais;
- Formação continuada - *GDE*.

## 1.2 Sujeitos da pesquisa

Neste aparte, descrevo as professoras participantes desta pesquisa. São *Lucia*, sujeito *LGBT*, que não realizou participação no curso *GDE* e trabalha no município de Curitiba em duas escolas. *Rocio*, participante do curso *GDE* e professora em uma instituição de ensino no município de Colombo. *Sônia*, participante do *GDE* e professora no município de Almirante Tamandaré em uma escola e *Aparecida*, participante do *GDE* e docente em uma escola do município de São José dos Pinhais. Passo a narrar cada uma das histórias destas docentes.

*Com Lucia<sup>7</sup> foi a primeira entrevista realizada. Ela ministra aulas de Educação Física no ensino fundamental em uma escola do município de Curitiba<sup>8</sup>. Licenciada e bacharel em Educação Física, com o curso concluído em 2003, no Centro Universitário Positivo – UNICENP, atualmente Universidade Positivo, Lúcia escolheu a Educação Física em razão de experiências, em sua infância, com a prática esportiva, além do desejo de tornar-se atleta. No período de estudante chegou a realizar muitos estágios em academias privadas de treino físico, embora este não fosse o seu objetivo de atuação profissional. Lúcia disse que as atividades físicas são praticadas na academia em razão de um ideal de corpo e não com o objetivo da melhoria da qualidade de vida, o que para ela seria mais importante. Também durante a graduação realizou estágios em escolas e a partir desta experiência percebeu que lá poderia desenvolver melhor suas atividades profissionais e os conhecimentos adquiridos na licenciatura. Prestou concurso público para o quadro de professoras/es do magistério do estado do Paraná em 2003, pois, para ela, em uma instituição escolar pública poderia abordar as questões importantes como a melhoria da qualidade de vida e também a prática dos esportes*

---

<sup>7</sup> Os nomes das entrevistadas nesta pesquisa estão sob anonimato e, para preservação das mesmas, foram utilizados nomes fictícios. Para mim, os nomes têm muita importância, pois representam algumas docentes que fizeram parte de minha vida enquanto estudante do 1º grau.

<sup>8</sup> De acordo com registro da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR*, nenhuma/nenhum professora/professor de Educação Física, que ministra aulas em escola estadual pertencente ao *Núcleo Regional de Educação – NRE*, de Curitiba encerrou o curso Gênero e Diversidade na Escola. Por este motivo, as entrevistas ocorreram com docentes, que realizaram o curso e que estavam ministrando suas aulas em cidades da região metropolitana de Curitiba, neste caso Almirante Tamandaré, Colombo e São José dos Pinhais.



coletivos. Iniciou a docência em uma escola pública no final do ano de 2005. No início de 2006 foi lotada definitivamente em outra escola na mesma região, passando a ministrar aulas para o primeiro ano do ensino médio. Permaneceu nesta escola nos anos de 2006 e 2007. Em 2008, foi convidada para trabalhar como coordenadora no Núcleo Regional de Educação de Curitiba - NRE<sup>9</sup>, onde permaneceu até o final deste mesmo ano. No Núcleo fez parte do que ela denominou de equipe disciplinar, com as atribuições de análise de projetos político-pedagógicos, elaboração, na organização de formações continuadas e dos jogos colegiais do Paraná. Também realizava visitas às escolas, de forma a auxiliar na resolução de problemas. Para Lucia, a experiência foi gratificante, pois possibilitou o contato com várias/os professoras/es e com realidades até então desconhecidas. Entretanto, relatou que havia muitas atividades a serem realizadas, o que tornava o trabalho também desgastante. No final do ano de 2008 ela foi desligada da equipe disciplinar, através da decisão de superiores. Em 2009 voltou à atividade docente em outra escola estadual, ministrando aulas para o ensino fundamental e ensino médio. No momento da entrevista, contou que trabalhava em duas escolas de Curitiba. Em uma delas ministrando aulas nas séries finais do ensino fundamental e na outra escola ministrando aulas para as quintas séries. Ela não participou do curso *Gênero e Diversidade na Escola - GDE*, por não ter sido selecionada para o mesmo. Participou de duas formações continuadas no ano de 2010: a primeira foi o *I Encontro de Educação LGBT* e a segunda foi o *II Encontro de Educação para a Diversidade*<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Os Núcleos Regionais de Educação – NRE têm por objetivo descentralizar as ações da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR*, pois cada um é composto por vários Departamentos, responsáveis pelas ações da Secretaria em nível regional. No Paraná, são 32 núcleos, divididos em 2 áreas metropolitanas - AM Norte e Sul e 30 cidades representantes como Apucarana, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória e Wenceslau Braz. Melhores informações no link <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/>.

<sup>10</sup> O II Encontro de Educação para a Diversidade ocorreu no mês de novembro de 2010, no município de Pinhão - PR, onde na época era o Centro de Treinamento para professoras/es da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR*. O evento foi proposto pelo Departamento da Diversidade, do Núcleo Regional de Educação de Curitiba. Este encontro teve como objetivo a realização de uma formação continuada que reunisse professoras/es, estudiosos e sujeitos envolvidos em movimentos sociais relacionados ao gênero e diversidade sexual, educação indígena, relações étnico-raciais e escolas de campo. Um fato importante neste evento foi a elaboração de documento para a proposição de uma continuidade das ações governamentais, no que se refere às questões da diversidade.

*Sônia, a segunda entrevistada, ministra aulas no município de Almirante Tamandaré<sup>11</sup>. Ela fez magistério no ensino médio no Instituto de Educação do Paraná. É professora de uma escola pública desde essa época, com um total de 31 anos de atividades na mesma instituição. Entre o curso de Biologia e Educação Física, optou pelo segundo e cursou a licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Paraná, no ano de 1983. Tem duas pós-graduações, uma em tecnologias e outra em gestão escolar. Fez recentemente uma formação através da Secretaria de Estado da Educação, denominada PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional<sup>12</sup>. Nesta oportunidade, desenvolveu um trabalho sobre os benefícios da atividade física realizada com pais, mães e filhas/os estudantes da instituição em que leciona. Sônia foi diretora por nove anos, nesta mesma escola em que atuava como professora. Suas aulas são atualmente para as séries finais do ensino fundamental. Apresenta um grande envolvimento com a comunidade, em razão dos anos de convivência, apesar de não morar na região. Participou do curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE, tendo conhecimento sobre o mesmo a partir do portal Dia a Dia Educação<sup>13</sup>. De sua escola, dentre outros/as professoras/es, foi a única a concluí-lo. Narra que o período em que se envolveu com o GDE possibilitou um maior interesse sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual. Isso a fez realizar pesquisas na internet sobre outros materiais que pudessem complementar seus conhecimentos sobre estas temáticas.*

---

<sup>11</sup> O município de Almirante Tamandaré, pertencente à Área Metropolitana Norte – AM Norte do Núcleo Regional de Educação, foi fundado no ano de 1947 e fica a 15 km da capital Curitiba, dividido em região urbana e rural. Tem população total de cerca de 100 mil pessoas. Possui 71 estabelecimentos de ensino de educação básica, sendo 18 creches, 17 escolas de ensino pré-escolar, 53 de ensino fundamental e 12 de ensino médio e o total de 872 docentes. Maiores informações no link <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83500&btOk=ok>>.

<sup>12</sup> O PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional é uma modalidade de mestrado, proposta pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, às/aos professoras/es das escolas públicas estaduais. As/os professoras/es, desta maneira, têm o afastamento de suas atividades para se dedicar a esta formação continuada. Durante este período, a/o docente recebe orientações de professoras/es pertencentes a universidades públicas e ao final, confecciona um trabalho de conclusão. O objetivo é o de que essas/es docentes, ao finalizar seus estudos, tenham como função multiplicar os conhecimentos adquiridos a outras/os professoras/es que não participaram.

<sup>13</sup> O portal Dia a dia Educação, é direcionado às/aos profissionais em educação, disponibilizando o acesso a informações relacionadas à Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR e assuntos referentes às escolas estaduais, às/aos educadoras/es, às/aos discentes e à comunidade escolar. Maiores informações no endereço <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/index.php?PHPSESSID=2011080721043139>>.

*Rocio, que ministra aulas no município de Colombo<sup>14</sup>, realizou seus estudos, do ensino fundamental até o ensino médio, em escolas particulares de Curitiba. Primeiramente, fez o curso superior em Administração, mas como sempre foi atleta de handebol, decidiu realizar seus estudos na Educação Física, a partir de 1998. Formou-se pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC – PR. Nesse período, trabalhou com handebol, como estagiária na Associação Atlética Banco do Brasil - AABB. Foi professora de escolas particulares e em uma delas, trabalhou como auxiliar de um de seus professores da universidade, com o handebol. Sua primeira experiência docente foi no ano de 2002. Atuou como professora, escolhida através do Processo Seletivo Simplificado – PSS<sup>15</sup> em seis escolas diferentes, no município de Colombo. No ano de 2003, participou de concurso público para professoras/es do quadro do magistério do estado do Paraná, assumindo suas aulas no ano de 2005. Realizou também concurso para provimento de vagas de professoras/es no município de Curitiba. Participou de um curso de pós-graduação, na área de Educação Especial, pois na escola municipal em que trabalhava havia uma criança com necessidades especiais, que foi incluída em turma de ensino regular. A professora Rocio narrou dificuldades em lidar com as situações surgidas da interação da estudante em sala de aula e por isso recorreu à especialização. Há seis anos trabalha na mesma escola, ministrando aulas para o ensino fundamental e o ensino médio no município de Colombo. Após começar a atuar em dois turnos na carreira do estado do Paraná, desligou-se da prefeitura de Curitiba. Além das aulas, oferece treinamento de handebol às quartas-feiras e aos domingos. Também é atleta de vôlei de um clube recreativo na cidade de Curitiba, participando de competições. Já participou de vários cursos de formação continuada, tanto os oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como também de cursos oferecidos pela Prefeitura de Curitiba. Participou do curso Gênero*

---

<sup>14</sup> Colombo é um município fundado no ano de 1890, afastado 17 km da capital, Curitiba. Pertence a Área Metropolitana Norte – AM Norte do Núcleo Regional de Educação - NRE e possui um total de 2047 docentes, distribuídos em 128 estabelecimentos de ensino, referentes a 46 creches, 88 pré-escolas, 86 de ensino fundamental e 25 de ensino médio. O site <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83400&btOk=ok> apresenta maiores informações sobre este município.

<sup>15</sup> O PSS – Processo Seletivo Simplificado, realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, tem como objetivo a contratação temporária de professoras/es para as escolas públicas do estado do Paraná, de forma a acelerar este processo, comparativamente ao que ocorre em concursos públicos, que demandam um tempo maior de realização e oneração financeira do governo.

*e Diversidade na Escola - GDE. Rocio afirma que o curso deveria ter sido ofertado para todas/os as/os professoras/es, e também para mães e pais. Após a conclusão do curso, recebeu um convite para realizar uma palestra no Núcleo Regional de Educação – Área Metropolitana Norte sobre o tema. O objetivo foi de socializar, com professoras/es e colaboradoras/es de outras escolas da região de Colombo, os conhecimentos adquiridos durante no curso GDE.*

*Aparecida, que ministra aulas no município de São José dos Pinhais<sup>16</sup> iniciou suas atividades como professora de informática aos 14 anos. Aos 17 anos iniciou o curso de Educação Física, formando-se, em 2003, tanto na licenciatura como no bacharelado, pela UNICENP, atual Universidade Positivo. Neste período, trabalhou ministrando aula em academias de ginástica e também com atividades de recreação, treinamento desportivo e natação. Possui uma pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia pelo IBPEX<sup>17</sup>. O curso de especialização contribuiu, segundo a professora Aparecida, para a elaboração de material didático, em forma de apostila, às/aos alunas/os das séries finais do ensino fundamental. Atua há seis anos na mesma escola. Entretanto, já trabalhou em cerca de dez escolas diferentes no município de São José dos Pinhais, através de Processo Seletivo Simplificado – PSS. Participa sempre dos cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR, assim como também do Gênero e Diversidade na Escola - GDE. A docente explicitou seu desejo de aprender mais sobre as temáticas tratadas no GDE. Para ela, sua participação foi importante para que ela pudesse repensar a questão das diferenças na escola.*

### **1.3 Outras fontes de análise: Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física - DCEB/EF e o Livro de Conteúdo do curso Gênero e Diversidade na escola - GDE**

---

<sup>16</sup> São José dos Pinhais, município que pertence a Área Metropolitana Sul – AM Sul, do Núcleo Regional de Educação, foi fundado no ano de 1853 e distancia-se 18 km de Curitiba. Apresenta um quadro docente de 2247 professoras/es e um total de 149 estabelecimentos de ensino, sendo 53 creches, 60 de educação pré-escolar, 107 para o ensino fundamental e 107 de ensino médio. Maiores informações no site <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83000&btOk=ok>>.

<sup>17</sup> É o Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão, instituição particular de ensino, que faz parte do grupo Educacional Uninter, no município de Curitiba.

Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996) a cartografia não tem estrutura prévia, questionamentos apriorísticos, metas a serem alcançadas ou um caminho pré-determinado. (MORAES JUNIOR, 2011, p. 53) A partir de vários elementos provenientes de fontes diversas é importante compreender quais são os elementos que a/o cartógrafo/a tem a possibilidade de explorar. Suely Rolnik (2007) sugere as variadas fontes que uma/um cartógrafo/a pode utilizar:

[...] o cartógrafo serve-se sempre de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quando de uma conversa ou de um tratado de filosofia. **O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado.** Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. (p. 65-66) [grifos da autora]

Foram realizadas interlocuções, aproximações e distanciamentos entre os instrumentos de pesquisa com o intuito de analisar o que estas narrativas de ‘outra natureza’ fornecem no tocante a temática de estudo: corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual. Como pesquisadora, faço uma incursão pela cartografia com certa liberdade, mas isso não significa que não haja um caminho a seguir, aproximando-se da tarefa de definição das/os técnicas/os de futebol sobre uma tática, para um time cheio de jogadoras/es habilidosas/es. A experiência foi um dos elementos em que me amparei. A experiência nesse sentido vem da relação entre a/o pesquisadora/or e o objeto da pesquisa, através daquilo que a/o sensibiliza. Desse modo,

[...] o trabalho do cartógrafo não se define a partir do exercício da livre aventura, sem direção e desprovido de orientação. Ao contrário, trata-se do desafio de inverter o sentido tradicional de *método* sem abandonar certa concepção de trajeto de pesquisa. [...] Neste sentido, o método cartográfico deve ser traçado no e a partir do plano da experiência. Primordialmente, o cartógrafo mergulha para dentro da malha dos agenciamentos que emergem entre sujeito e objeto de pesquisa. O cartógrafo percebe – no sentido específico da *sensibilidadade* – mundos, configurações territoriais da existência, efemeridades, transitoriedades. (MORAES JUNIOR, 2011, p. 54).

Faço considerações sobre dois documentos que aqui se fazem importantes, pois como abordei anteriormente, as narrativas das professoras entrevistadas

apresentaram elementos contidos e relacionados a estas narrativas documentais.

*As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Educação Física - DCEB/EF* (2008), documento importante para a configuração da Educação Física escolar, no estado do Paraná, foi um dos documentos que analisei. Deste documento, apresentei sua composição, apontei e descrevi quais as perspectivas teóricas da Educação Física, nas quais se sustentou. Também analisei o conteúdo das *DCEB/EF* relacionado às questões do corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual. Problematizei o embasamento dado a esses temas, a partir da perspectiva pós-estruturalista de gênero e diversidade sexual e do dispositivo da sexualidade.

Outro documento analisado foi o *Livro de Conteúdo*, material base utilizado no curso *Gênero e Diversidade na Escola – GDE* (2009), no estado do Paraná. Deste material, descrevi a composição dos textos introdutórios e dos módulos que o compõem e expus os textos de cada um deles. De todas as suas partes, descrevi os conceitos que ali se relacionavam aos temas do corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Dessa maneira, a cartografia foi realizada a partir dos vários elementos que acabei de descrever. Para Gilles Deleuze, Foucault seguiu como cartógrafo inovando esta perspectiva de pesquisa. A cartografia foucaultiana, segundo Durval Muniz de Albuquerque Junior (2008) tentaria “[...] dar conta dos diagramas de forças e saberes que constituiriam e constituem historicamente as sociedades ocidentais.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008, p. 9).

Foucault, de certa maneira, procurou desvencilhar-se de certezas absolutas com relação ao que se coloca usualmente como limites e, ao propor uma nova cartografia, o fez em espaços nos quais se constituem contemporaneamente os saberes (DUARTE 2008, p. 343).

Em suas problematizações o próprio Foucault, ao não se prender aos limites pré-estabelecidos pela pesquisa tradicional, “[...] se faz instrumento de exploração das novas fronteiras educacionais.” (MENEZES, 2008, p. 27). Para este autor, o Foucault cartógrafo realizou sua pesquisa sobre os dispositivos de poder, determinando as suas características e demonstrando como estes se formam. Foucault seria um cartógrafo da atualidade e, desta forma

[...] teria deslocado seu olhar para as bordas constituídas da racionalidade ocidental ao se dedicar a estudar a desrazão, a loucura, a normalidade, a

anormalidade, a monstruosidade, a sexualidade, o corpo, a literatura, os ilegalismos, os infames, tudo aquilo que a racionalidade moderna exclui, desconhece, definiu como passível de punição, de normalização e de medicalização. (MENEZES, 2008, p. 27).

Desta forma, tomo nesta pesquisa algumas das características da cartografia que aqui se denomina foucaultiana, no sentido de que a realizo a partir das narrativas docentes, curriculares e formativas. Neste sentido, os discursos ali produzidos estão envolvidos na construção das relações de poder e na consequente produção de saberes sobre os corpos, o gênero, a sexualidade e a diversidade sexual na Educação Física escolar. É neste sentido que na próxima parte são explorados os conceitos relativos aos temas do corpo, gênero e sexualidade, que se relacionam a Educação Física escolar.

## Parte 2. Corpo, gênero e sexualidade na Educação Física escolar

*A centralidade do corpo e das dimensões relativas à sexualidade e ao gênero na atualidade é inegável. As formas pelas quais ela se expressa, bem como seus efeitos para as esferas da existência individual e da vivência coletiva impõe-se, por isso mesmo, como campos de investigação dos quais as ciências da cultura, as ciências da vida e a filosofia não podem passar ao largo. Do mesmo modo que a interrogação acerca de suas formas de manifestação e de seus efeitos concretos é também fundamental uma interrogação acerca das origens dessa centralidade, como condição para compreendê-la, não apenas a partir de suas expressões e conseqüências, mas igualmente a partir de sua gênese, ampliando-se também as perspectivas segundo as quais se pode refletir sobre os seus limites e potencialidades. (Márcio Alves da Fonseca, 2009, p. 07)*

Apresento os conceitos que se relacionam às temáticas de corpo, gênero e sexualidade e a Educação Física escolar. É importante ressaltar que estes elementos, ainda que aqui sejam apresentados de forma separada, estão diretamente relacionados, como será observado no desenvolvimento do texto, além de estarem presentes nas narrativas das docentes entrevistadas. Início com as questões sobre o corpo que nessa dissertação é tomado pelo biopoder e produzido no interior da escola moderna. Na Educação Física o corpo se apresenta atrelado as perspectivas do higienismo, eugenismo, assim como também militarista e, sobretudo nas últimas décadas, é tomado nas diversas perspectivas críticas<sup>18</sup>. Com relação ao gênero, apresento um breve histórico de sua constituição, desde uma abordagem sobre a questão das mulheres no século XIX, primeira onda dos movimentos feministas, assim como os desenvolvimentos posteriores. Analiso o processo em que se elaborou o conceito de gênero, a partir da ideia de uma construção social. Realizo alguns apontamentos sobre o desgaste desta perspectiva construcionista do gênero, a partir das críticas realizadas por autoras que se embasam no pós-estruturalismo e na desconstrução. Sobre as questões do gênero na Educação Física escolar, as

---

<sup>18</sup> As perspectivas críticas na Educação Física, a que vou dar maior ênfase nesta dissertação, estão embasadas no marxismo, da perspectiva *crítico-superadora* e na teoria crítica, que embasa a perspectiva da *corporalidade*. Mais adiante, realizo melhor descrição destas duas perspectivas.



aulas separadas, mistas ou co-educativas são problematizadas e os processos de transgressão às normas de gênero são também enfatizados. No que se refere à sexualidade esta é tomada como um dispositivo na perspectiva das teorizações de Michel Foucault. O dispositivo da sexualidade é a base para as discussões que realizo posteriormente. As aproximações entre escola e sexualidade são tomadas a partir da educação sexual, mesmo que se compreenda aqui que a sexualidade na instituição escolar não esteja reduzida às experiências de educação sexual. Sobre a relação entre os sujeitos *LGBT* e a sexualidade, faço algumas considerações, embasando-me em narrativas que demonstram a quase invisibilidade destes sujeitos nas discussões que as instituições de ensino produzem.

## **2.1 Corpo e disciplina**

A escola é um lugar que além de reproduzir várias retóricas consagradas sobre o corpo, também produz sua própria retórica corporal. Partindo da ideia da escola como uma instituição que produz narrativas sobre o corpo, as aulas de Educação Física foram tomadas como um lugar privilegiado dessa produção retórica. Além das práticas narrativas institucionais sobre o corpo, as aulas de Educação Física são também momentos de exposição dos corpos. Alunas/os observam-se entre si, professoras/es, de suas janelas, observam as aulas nas quadras de esporte, as equipes pedagógicas aproximam-se dos locais de aula de Educação Física. Todos/as olham os corpos em movimento. Entretanto, que corpos são aqueles que estão ali nas aulas de Educação Física?

Do ponto de vista da instituição escolar, na maior parte das vezes, o corpo é narrado como uma entidade biológica, como uma grande máquina fisiológica insuflada por uma alma, ou uma psique, que compõe o 'ser humano'. A instituição escolar não costuma prestar atenção a uma abordagem do corpo do ponto de vista da sua produção histórica e social. A predominância dessa abordagem biologicista e fisiologista pode ser observada facilmente nas narrativas educacionais. Isso se deve ao fato de que o corpo foi interpretado a partir de um dualismo que o colocava em contraposição à razão, caracterizando-o como "lugar meramente instrumental". (FRAGA, 1998, p. 100)

No entanto, o deslocamento das abordagens nas ciências humanas, a partir da segunda metade do século XX, chamou a atenção para outras possibilidades narrativas sobre o corpo. Estes saberes passaram a interpretar o corpo na sua constituição, no interior de uma história, que o conforma e o produz, ao contrário da ideia de que o corpo é um dado natural. Sendo assim, o corpo foi tomado como algo que possui uma história e uma construção determinada no tempo e no espaço.

Na tentativa de desamarrar o corpo das escrituras da modernidade, passa a ser importante entendê-lo não como um produto ou um instrumento da razão, mas sim como uma construção discursiva que ao longo da história procura deixar nos corpos sinais de sua existência, produzindo uma “retórica corporal” própria de cada tempo. (FRAGA, 1998, p. 100)

Os padrões sociais, de acordo com Carmen Lucia Soares (2001), submetem o corpo às transformações que procuram fazê-lo como uma espécie de “[...] texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social.” (p. 109). Soares traz a ideia de que esta ordem social coloca o corpo como receptor de cuidados e de vários processos pedagógicos com a função de civilizá-lo, além de extrair a sua utilidade. Michel Foucault denominou esse processo de disciplina (FOUCAULT, 2007, p. 118).

As narrativas de característica biologicista que determinaram majoritariamente as interpretações sobre o corpo, hoje podem ser debatidas, demonstrando que somos produto de dinâmicas sociais e culturais que conformam o nosso corpo e sua forma de habitar o mundo. Desse modo, a intenção de problematizar a interpretação biológica do corpo significa propor uma compreensão deste como produto das relações histórico-culturais, e não isoladamente como resultado de um conjunto de determinações da natureza. Nessa perspectiva, do ponto de vista do corpo como construção narrativa e histórica, se podem pensar outros significados mais produtivos para o corpo. É possível então aproximar essa problematização daquilo que a escola nos oferece de reflexão sobre os processos percorridos pelos corpos nas instituições de ensino e como se produzem estes processos.

Em *Vigiar e Punir* (2009, p. 152), Michel Foucault analisou as várias instituições como o hospital, a prisão, a escola que, mesmo com nomes e algumas características diferenciadas, teriam em comum um projeto de disciplinamento dos

corpos. Para Foucault, os corpos dos indivíduos passam por um processo de produção, em que os exercícios corporais, todo um conjunto de elementos como a arquitetura, o mobiliário, além de um conjunto de normas e regras são desenhados milimetricamente para que estes corpos sejam conformados institucionalmente e produzidos como corpos dóceis. Sobre esta relação entre o corpo e a instituição educacional, Carmen Lucia Soares (2001) descreveu inspirada por Foucault, além da arquitetura, a organização do espaço e do tempo como elementos que fazem funcionar a instituição escolar. Para Soares, a escola é a “[...] expressão material da idéia de educação do corpo e da constituição de um projeto político da ordem.” (p. 112).

A partir do pressuposto de que a escola tem um papel fundamental na constituição do corpo, entende-se que produz-se ali uma forma ou uma maneira de entender e de narrar o corpo. Essa forma específica de narrativa sobre o corpo não pode ser dissociada da forma de atuação geral desta instituição, isto é, suas formas disciplinares de conformação dos corpos. Michel Foucault, em sua interpretação sobre os processos disciplinares no interior das instituições, demonstrou a constituição narrativa e institucional do corpo no interior das redes de poder.

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. [...] Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu. (FOUCAULT, 2008, p.103)

O corpo se torna alvo do poder disciplinar, que a ele impõe uma série de exercícios, por meio de dispositivos disciplinares. Como afirma Michel Foucault (2009) o conceito de disciplina é importante para se pensar o corpo constituído nas redes de poder. Para Foucault:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2009, p. 118).

O poder disciplinar produz o corpo enquanto uma máquina, sem abrir mão da ideia de uma anatomia e uma fisiologia que precisam ser compreendidas. O objetivo é o alcance de uma maior eficácia para o aumento das capacidades e das aptidões corporais. Esses processos possuem como fim o aumento da utilidade e o autodomínio (FOUCAULT, 2009, p. 173) Este processo de disciplinarização tem também por objetivo o controle e a disciplina do corpo social. Na sociedade disciplinar, ou ainda, nas instituições disciplinares, a partir do controle dos corpos, que se dá por meio de observações minuciosas, se produzem também saberes específicos. Para Foucault (1999) é o “[...] poder de extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por estes diferentes poderes.” (p. 121)

O projeto de modernidade, nos séculos XVIII e XIX, possibilitou a produção de saberes com o objetivo de uma coerção do coletivo social, o que não anulou a atuação sobre cada um dos indivíduos (PINEAU, 2005, p. 33). O emprego do exercício disciplinar, segundo Michel Foucault (2009) decorre da aplicação de um dispositivo que “[...] obrigue pelo jogo de olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.” (p.143)

As instituições atuam como espaços para a produção destes corpos através dos exercícios disciplinares, que agem por meio da observação, do registro e do exame. A escola será uma, entre outras instituições, em que este processo se dá.

A prisão, o hospital, a escola, a oficina não são formas de vigilância do próprio grupo. É a estrutura de vigilância que, chamando para si os indivíduos, tomando-os individualmente, integrando-os, vai constituir-los secundariamente enquanto grupo. (FOUCAULT, 1999, p. 113).

Na sociedade disciplinar a vigilância sobre os corpos é fundamental, pois através da observação deste corpo individual se realizam processos tanto de individualização como de homogeneização dos corpos institucionalizados. A vigilância se realiza através das técnicas de poder que tomam o corpo no tempo e no espaço, colocando-o em uma ordem determinada, promovendo uma vigilância permanente (VEIGA-NETO, 2007, p. 65).

A escola se apresenta nas palavras de Alfredo Veiga-Neto (2007), como a

instituição que mais operou processos de individualização. Para Veiga-Neto, na instituição escolar os processos de individualização produzem subjetividades sujeitadas, fazendo desta instituição um lugar importante para a constituição da modernidade.

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. (VEIGA-NETO, 2007, p. 70)

A instituição escolar foi fundamental para os processos que levaram em consideração o corpo do indivíduo, mas agiu também nos processos relacionados ao controle da população. Foucault (2007, p. 131) afirma que estes dois processos foram caracterizados como formas de poder sobre a vida. O autor ainda ressalta que estão implicados aí dois pólos: um primeiro, iniciado no século XVII que se relaciona ao plano individual e coloca o corpo enquanto uma máquina.

Para Foucault, o “corpo máquina”, por seu elemento de automação, foi o antecessor e a própria possibilidade da existência de um “corpo organismo” insuflado pela vida. Afinal, a idéia de vida adveio da possibilidade de se pensar um corpo composto por um conjunto de órgãos e sistemas em funcionamento, isto é, digestão, circulação, respiração, os quais, em ação, produzem a vida. O surgimento da idéia de vida em funcionamento como elemento fundamental para a abordagem do corpo e, conseqüentemente, do homem, deu-se com o nascimento da biologia como campo de interrogação sobre o homem e sobre a vida. A partir desse momento, o homem foi tomado como uma expressão da vida biológica, tomado como um organismo, e o corpo como unidade biológica e lugar da vida humana. (CÉSAR, 2007, p, 01)

O segundo pólo, formado no século XVIII, relacionado ao plano do corpo-espécie, é o amparo de ações relacionadas ao biológico. (FOUCAULT, 2007, p.151-152) Trata-se daquilo que Foucault denominou de biopoder.

Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um “biopoder”. (FOUCAULT, 2007, p. 152)

Neste processo, iniciado no século XIX, não há somente a produção de um corpo docilizado, mas além dele, ocorre a gestão da vida, através de um poder sobre a vida, isto é, o biopoder. Desta maneira, o Estado mobiliza-se, a partir da elaboração de políticas públicas que atingissem à população.

Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. (FOUCAULT, 2007, p. 153)

A ação estatal a partir de políticas públicas direcionadas objetivava exterminar o que é considerado perigoso. (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 120) Estes são os elementos para o advento de uma biopolítica. Foucault de maneira a delimitar o seu significado, ressaltou que [...] deveríamos falar de “bio-política” para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana; (FOUCAULT, 2007, p. 155)

No âmbito dessa pesquisa, é interessante perceber o que se produz em relação aos corpos de adolescentes na instituição escolar para percebemos a ação dos dispositivos disciplinares e biopolíticos. As narrativas das professoras entrevistadas nessa pesquisa apresentam conceitos relacionados aos corpos na adolescência importantes de serem observados. A adolescência é considerada por elas, assim como por todo um conjunto de narrativas que compreende o discurso educacional, como uma fase conturbada, com perigos característicos e naturais. Contudo, outras narrativas sobre a adolescência demonstram que ela se constitui no final do século XIX e começo do século XX a partir dos discursos médico e pedagógico (CÉSAR, 2008b, p.05). Entretanto, no discurso médico-pedagógico, a adolescência é considerada como uma fase contestatória e problemática, sendo que os corpos adolescentes são o ponto de partida para a construção de um projeto de estabilidade, diante da característica turbulenta demonstrada por elas/es. (FRAGA, 1998, p. 57)

Para tanto, como argumenta Alex Branco Fraga (1998), os saberes biopolíticos da medicina e da psicologia legitimam um projeto de disciplinarização e regulamentação do corpo adolescente. Para Fraga, esses discursos “[...] ao mesmo tempo que se articulam na edificação de uma adolescência conturbada, se colocam

como vozes que avalizam o que é “seguro” ou “perigoso” na condução do próprio corpo.” (p. 57)

Foi a partir da consideração sistemática desses ‘perigos’ que apareceu o “adolescente”, constituído e definido como um grave ‘problema’ a ser investigado e solucionado pela ciência. A “adolescência”, enquanto ‘objeto’ científico de estudo e intervenção, não foi uma invenção isolada, mas fez sua aparição em uma teia de novos ‘problemas’ sociais, no centro dos quais se encontram a “família” e a “escola”, instituições consideradas pelos especialistas tanto como *causa* quanto como *locus* privilegiado de prevenção dos dilemas associados aos jovens. (CÉSAR, 1998, p. 20)

Silvana Goellner (2009) também apresenta algumas reflexões importantes sobre os corpos. Em sua análise, a autora aponta como culturais as distinções estabelecidas socialmente dos corpos que os separa entre desejáveis e indesejáveis. Para Goellner:

Tais distinções resultam de construções culturais plurais, pois cada grupo social elabora os critérios através dos quais identifica os corpos que considera desejáveis e/ou não desejáveis. Na nossa sociedade, por exemplo, os corpos desejáveis são os magros, saudáveis, malhados, heterossexuais e jovens. Já os corpos indesejáveis são inúmeros e, de acordo com o tempo e lugar, multiplicam-se em gordos, feios, andróginos, velhos, deficientes, flácidos, inaptos, sedentários, *gays* e tantos outros adjetivos que, ao serem nomeados, não expressam apenas uma diferença mas, sobretudo, uma desigualdade. (p. 167-168)

Os aspectos apresentados nesta dissertação em relação aos corpos se relacionam a Educação Física escolar. Desta maneira, as configurações corporais observadas na atualidade têm relação direta com as histórias produzidas sobre os corpos e como a Educação Física se fez importante para tanto para fortalecer, como para desconstruir os discursos sobre os corpos.

Com efeito, na Educação Física escolar o corpo é o elemento que atravessa os vários momentos da constituição desta disciplina. Do instante em que a Educação Física foi inserida na instituição escolar, no século XIX até a contemporaneidade, o corpo foi tomado com objetivos determinados para a constituição deste saber. Isto significa que em cada momento da história da educação e da Educação Física o corpo foi tomado com objetivos específicos. Assim, é importante notar que o corpo, embora com objetivos diferentes, esteve sempre no centro das discussões da educação e consequentemente da Educação Física. Dentro da escola, nas práticas

curriculares, o corpo aparece como tema explicitado nas disciplinas de ciências, biologia e Educação Física. Entretanto, é na Educação Física que o corpo se evidencia e consequentemente os conflitos aparecem.

A partir dessa evidência, passo a discorrer sobre a Educação Física como esse espaço escolar dos corpos e os elementos sociais, políticos e históricos que caracterizaram a formação desta disciplina. Para Carmem Lucia Soares, a Educação Física começou na Europa, no século XIX<sup>19</sup>, a partir da adesão aos exercícios físicos na forma de “métodos ginásticos”<sup>20</sup>, realizados de formas diferentes em quatro países: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. Esses métodos se expandiram por outras regiões do mundo e chegaram ao Brasil pelos discursos das autoridades políticas e intelectuais, embasados nos conhecimentos científicos e médicos (SOARES, 2004, p.51) O grande nome na popularização dos métodos de ginástica na Europa foi George Demeny. Ele era pedagogo, biólogo e fisiologista, além de pertencer à escola francesa de ginástica. Seus estudos tinham forte embasamento nas ciências biológicas. A ginástica para ele não poderia ter somente bases na empiria, mas deveria principalmente ter embasamento em experiências com o rigor dos métodos da ciência. (MORAES E SILVA, 2009, p.79) Sobre as ações da Ginástica de Demeny que adentram a escola Carmen Lucia Soares afirma que:

Demeny, um higienista convicto, acreditava que todos os problemas ligados aos altos índices de mortalidade, o avanço das doenças degenerativas, a diminuição da estatura, esterilidade, demência e loucura eram problemas causados pela ausência de uma boa educação. Para ele, o indivíduo saudável e ajustado seria o resultado de uma boa higiene. O papel social da Educação Física era ensinar o indivíduo a evitar o desperdício de forças nas atividades e, assim, ela seria benéfica tanto para formar atletas como para

<sup>19</sup> A criação da Educação Física ocorre para atender, segundo Valter Bracht (1999) a várias demandas políticas e econômicas. Segundo Bracht, “[...] o nascimento da EF [Educação Física] se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo, (p. 73). Alguns dos aspectos ressaltados pelo autor sobre a Educação Física e o corpo estão delineados nesta primeira parte da dissertação.

<sup>20</sup> Carmen Lúcia Soares (2002; 2006) afirma que os métodos ginásticos, advindos do denominado Movimento Ginástico Europeu são resultantes do período histórico disciplinar, que foi problematizado por Michel Foucault e caracterizado por este autor como um momento em que há um processo de controle do corpo em seus detalhes. Sobre esse aspecto, Soares acrescenta que: “As ginásticas constituíram uma grande sistematização científica e pedagógica nessa empreitada de *adestramento do corpo*, de inscrição de novos gestos, de “qualificação” do movimento e de governo da vontade, permitindo não só a visibilidade das performances corporais mas também os efeitos do exercício sobre o corpo em sua totalidade ou em suas partes.” (2006, p. 78)



melhorar a condição dos fracos. Daí a importância de sua inclusão obrigatória na instituição escolar. (SOARES, 2004, p. 117)

No Brasil, a adoção dos “métodos ginásticos” teve como intenção, no final do século XIX e início do século XX, o tratamento do corpo embasado no higienismo e em uma ideia de progresso. Assim, a Educação Física torna-se um elemento importante para este projeto social de modernidade.

A Educação Física preconizada pelo pensamento médico-higienista era estruturada em bases fisiológicas e anatômicas, as únicas consideradas “científicas”. A partir, portanto, de um entendimento anatomofisiológico do movimento humano, os médicos colocavam o estudo da higiene elementar como complemento preparatório da Educação Física, tornando-a, particularmente na escola, um procedimento higiênico a ser adotado naquela instituição e incorporado como hábito para toda a vida. (SOARES, 2004, p. 101).

Há neste momento, com o objetivo da propagação de uma educação higiênica, a tentativa de produção de uma população forte e saudável. Esses corpos passariam por processo de adequação as novas diretrizes de convivência em sociedade, que respeitariam uma transformação do espaço urbanizado. Com a intervenção médica, a Educação Física torna-se um elemento importante para a constituição da escola enquanto espaço de propagação deste ideal de higiene.

Na verdade, a área médica, parece, foi um elemento de constituição de gênese da Educação Física e desta no âmbito escolar. A necessidade de, um determinado momento histórico, a medicina voltar-se para questões sanitárias impostas pelo processo de industrialização/urbanização – que não permite mais que ela se constitua em atividades voltadas para a cura individual, sendo obrigada a se preocupar com a reestruturação do espaço urbano no que diz respeito ao controle de doenças, da alimentação, dos agentes contaminadores; [...] (CAPARROZ, 1997, p. 130).

Desse modo, ocorreu o enlace entre os interesses no corpo do indivíduo com o corpo-população, tão caro ao projeto higiênico da medicina do início do século XX. Assim, a ginástica, por meio da Educação Física vai ser abarcada no interior da instituição escolar, se caracterizando enquanto uma fundamental engrenagem da maquinaria escolar. (MORAES E SILVA, 2009, p. 77; FRAGA, 1998, p. 119)

Nas décadas de 1920 e 1930, sob a influência do movimento escolanovista<sup>21</sup> e de educadores como Fernando de Azevedo<sup>22</sup>, o que estava em jogo era a implementação de um projeto eugenista que possibilitasse uma ‘limpeza’ na população brasileira, para que somente indivíduos ‘saudáveis’ pudessem se reproduzir, gerando filhos também saudáveis para uma nação sadia e moderna. Neste momento, há uma ênfase na relação entre os processos educacionais para a população e a ação da Educação Física embasada no eugenismo. Para tanto, através da intervenção do Estado brasileiro, são realizadas

[...] ações no campo específico das práticas corporais e esportivas, identificando a Educação Física e o esporte como espaços de intervenção na educação dos cidadãos, no sentido da valorização do corpo esteticamente belo e do aperfeiçoamento físico de corpos saudáveis e aptos, capazes de enfrentar os desafios da vida modernizada. (GOELLNER, 2003, p. 17).

No Estado Novo a Educação Física se caracterizou como a responsável pela manutenção da saúde da população através das atividades físicas. As atividades físicas eram realizadas para o exercício do autocontrole e do aprimoramento físico, fortalecendo o Brasil como uma nação com uma raça forte e que produzisse riquezas (GOELLNER, 2003, p. 16; CAPARROZ, 1997, p. 130). Todos os objetivos a serem alcançados na busca de um corpo forte formaram parte deste projeto eugenista, que como o higienismo da Primeira República, teve na medicina a sua base.

Décadas depois, no momento em que o Brasil vivia sob a ditadura militar, entre a metade da década de 1960 e começo dos anos de 1980, os corpos de

---

<sup>21</sup> O escolanovismo foi um movimento de renovação da educação brasileira, que nos anos de 1930 surge no Brasil, influenciado por uma proposta de educação americana e europeia iniciada no princípio do século XX. No Brasil, a proposta se baseava na unificação educacional, através de reformas, advindas da ascensão de políticas educacionais para o país. De acordo com Maria Rita de Assis César (2004, p.63) a Escola Nova propôs uma pedagogia unificada para o Brasil. Nas relações entre o movimento escolanovista e o Estado, a autora ressalta que o objetivo a ser alcançado era de produzir um sujeito adequado aos ditames da modernidade nas instituições escolares nos anos de 1920. Para ver mais em CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

<sup>22</sup> Fernando de Azevedo enquanto autor de inúmeras obras relacionadas à educação apresentava intensa aproximação com o movimento eugênico no Brasil. Para ele, o movimento eugênico tinha por objetivo uma ação científica no ambiente, a partir de avanços apresentados no campo da engenharia sanitária. Esta ação tinha como alvos os processos da higiene, da educação e da sexualidade, com foco na proteção da raça. (SOARES, 2004, p. 71)

crianças e jovens tiveram através da Educação Física um contato com um projeto esportivo, que visava o desenvolvimento da aptidão física para a prática desportiva. No final dos anos de 1960 e durante os anos de 1970, a Educação Física foi caracterizada como atividade corporal com caráter biológico e fisiológico sobre o corpo.

Com relação a este período no qual a Educação Física apresentou estreita relação com a política ditatorial, Valter Bracht (1999) afirma que foram vários os documentos como o *Diagnóstico da EF/Desportos*<sup>23</sup> e outros direcionados para uma política em que se relacionasse educação e esporte. Nestes documentos, as proposições eram para que a Educação Física estivesse voltada

[...] ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporte: a primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) [...], e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população. (p. 76)

Desta forma, no ambiente escolar, a Educação Física pretendeu o aprimoramento da aptidão física e a iniciação ao esporte (CASTELLANI, 1988, p. 105; DAÓLIO, 1998, p. 85; BRACHT, 1999, p. 76). O exemplo prático de incentivo a esta prática foi o movimento denominado “Esporte para Todos – EPT”<sup>24</sup>, na década de 1970. Este movimento tinha por objetivo a formação de novos atletas, a partir da participação de crianças e jovens em atividades esportivas de suas escolas

<sup>23</sup> O Diagnóstico Da Educação Física/Desportos foi pensado no ano de 1969, em conjunto pelo Centro Nacional de Recursos Humanos do Instituto de Planejamento Econômico e Social (CNRH-IPEA), ligado ao Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e pela então Divisão de Educação Física do Ministério da Cultura. Publicado em 1971, foi coordenado por Lamartine Pereira da Costa. Tinha por objetivos a realização de uma política de Educação Física e desportos, a partir de aporte científico brasileiro para capacitação dos recursos humanos, através da utilização de recursos advindos da Loteria Federal (p.08) Dentro dos propósitos deste período político envolto pela ditadura militar, o Diagnóstico, no que se refere a Educação Física atendia as “ [...] preocupações do Governo Revolucionário com a política nacional de recursos humanos, dirigida no sentido de aperfeiçoar o homem brasileiro em todos os seus aspectos e melhorar sua qualidade de vida.” [...] As atividades de Educação Física e Desportos estão intimamente ligadas às políticas de saúde e de educação, dado o seu papel condicionador da aptidão física e mental da população; possuem, outrossim, vinculações com a política de bem-estar, em seus aspectos de lazer e recreação. (p. 07). Para saber mais, ver: COSTA, Lamartine Ferreira da. Diagnóstico da Educação Física/Desportos no Brasil. 1ª ed. Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

<sup>24</sup> O movimento EPT – Esporte para Todos teve por objetivo nos anos de 1970 a formação de novos atletas, a partir da participação de crianças e jovens em atividades esportivas em suas respectivas escolas (CASTELLANI, 1988).

(CASTELLANI, 1988, p. 116).

No final da década de 1970, iniciava-se um lento processo de abertura política. O momento era da volta de especialistas da área da Educação Física, exilados no exterior. Muitos delas/es foram realizar seus cursos de pós-graduação e outros muitos eram exilados políticos. Nesse retorno, foi constituído um movimento denominado progressista e renovador, que aconteceu como reação à forma como a Educação Física se apresentava até então, com seu viés esportivista e biológico (CAPARROZ, 1997, p.11; BRACHT, 1999, p. 78).

A renovação se realizou a partir da incorporação do aporte pedagógico das teorias educacionais à Educação Física, além de um entendimento de que os aspectos psicológico, histórico e sociológico<sup>25</sup> também influenciavam esta área do conhecimento (CAPARROZ, 1997, p. 22; DAÓLIO, 1998, p. 44). No final da década de 1980 e no decorrer da década de 1990 houve um conjunto de mudanças políticas importantes no país, principalmente com o advento de um governo democrático. Neste período, surgiram as chamadas propostas educacionais críticas, sendo que muitas delas permanecem até os dias de hoje.

Explorarei a seguir duas correntes críticas<sup>26</sup> deste período, por entender que as mesmas tiveram importância no nível local, haja vista que as atuais *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física do Estado do Paraná - DCEB-EF* tem fundamentação teórico-epistemológica tanto em uma (crítico-superadora), quanto em outra (*corporalidade*)<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Neste movimento renovador ou progressista, se destacaram as perspectivas desenvolvimentista, embasada na psicologia do desenvolvimento atrelada aos padrões do movimento corporal. Os autores principais desta abordagem no Brasil são Rui Jornada Krebs, Go Tani e Edison de Jesus Manoel. Outra perspectiva é a teoria da psicomotricidade, advinda dos estudos do francês Jean Le Boulch e que no Brasil foi explorada pelo professor João Batista Freire e que coloca o movimento, a partir das habilidades motoras em jogos e brincadeiras (BRACHT, 1999; DAÓLIO, 2004)

<sup>26</sup> Destaco, apoiada em Valter Bracht (1999) que além das duas perspectivas críticas exploradas nessa dissertação, há a denominada crítico-emancipatória, desenvolvida por Elenor Kunz com embasamentos no pensamento de Paulo Freire, na análise fenomenológica do movimento, realizada por Merleau-Ponty e na ideia de sujeito, da Escola de Frankfurt. Algumas problematizações são realizadas sobre esta abordagem em HENKLEIN, Ana Paula. MORAES E SILVA, Marcelo. A concepção crítico-emancipatória: avanços e possibilidades para a Educação Física escolar. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2007, Recife. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** : CBCE, 2007, p. 01-09. Disponível em <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/108.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2012.

<sup>27</sup> Na parte 3, apresento a análise das *DCEB/EF* em relação às questões de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual.

A proposta crítico-superadora surgiu entre o final dos anos de 1980 e no início dos anos de 1990 enquanto um conjunto de conceitos de inspiração marxista que se opôs ao cenário da década de 1980 da Educação Física escolar, caracterizado pela biologia e pela psicologia (DAOLIO, 1998, p. 54). Nesse contexto, o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992) foi a criação de um grupo de representantes desta vertente crítica dos anos de 1980 conhecidos amplamente como *Coletivo de Autores*. Esta obra se tornou a principal representante da denominada perspectiva *crítico-superadora*. Essa perspectiva se materializou na Educação Física através do conceito de *Cultura Corporal*. Este conceito se expressa, segundo os autores e autoras da obra, de várias formas, representando a produção histórica do mundo, que deve ser problematizada na instituição escolar (DAÓLIO, 1998, p. 55; BRACHT, 1999, p. 79-80).

Ainda, de acordo com as/os autora/es, a expressão corporal, representada pelos jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outras manifestações, realiza a representação do mundo. Esta representação, fruto da produção humana, é contextualizada e problematizada através da reflexão pedagógica que ocorre na escola (SOARES, Carmen Lucia *et al*, 1992). O objetivo da reflexão sobre esta perspectiva na Educação Física escolar é assegurar que sejam levados em consideração os

[...] interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Em outra perspectiva, desenvolvida posteriormente, é explorado o conceito de *corporalidade*. Essa perspectiva, construída no final dos anos 90, é definida por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (1998), o seu principal autor, como o

[...] conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza [...]. A *corporalidade* se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 131).

A escola é apresentada pela perspectiva da *corporalidade* como o espaço que permite aproximações e distanciamentos entre o que é considerado culturalmente universal e as peculiaridades culturais da sociedade. Desta forma, a análise ocorre sobre o que é apropriado culturalmente pela comunidade na qual a escola está inserida e os elementos da cultura, que não necessariamente estão na instituição escolar.

[...] transmitir a cultura universal, os saberes conhecidos como clássicos, preservando também aquilo que é peculiar em cada região ou comunidade. Desse diálogo entre a cultura considerada universal e aquela chamada de primeira, a escola surge como centro cultural capaz de transmitir, mas também de produzir culturalmente. [...] Trata-se, em última análise da produção de novas sínteses culturais e mesmo de nova cultura. (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p.309-310).

A *corporalidade* considera o corpo em movimento, formado por muitas faces e por variadas dimensões, como o resultado de inúmeros processos. O movimento corporal é apresentado como uma produção sócio-histórica que depende de uma aproximação com a cultura (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 157).

[...] o corpo surge como uma das dimensões humanas que mais recebem atenção no seio de nossa cultura, do ponto de vista estético, tecnológico, científico, profilático etc. Isso, por sua vez, traz uma série de consequências para aquilo que compõe nosso entendimento sobre o que é corpo ou o que significa *ser corpo* no mundo atual. Portanto, faz-se necessário compreender os diferentes saberes, valores, sentimentos e crenças que interferem sobre a constituição de nosso corpo, tanto no plano individual como no social. (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p.307).

Esses corpos, que nas aulas de Educação Física são percebidos de formas muitas vezes limitadas, possuem também atravessamentos de outros elementos, que o constituem e o produzem. No que se refere às questões de gênero, a sua própria história não linear se encarregou de elaborações que delimitam os corpos a serem femininos ou masculinos. Mas, escorregando destas restrições, outros corpos surgem, isto é, aqueles que não se adequam aos modelos estabelecidos. Desta maneira, na Educação Física, as relações de gênero são perceptíveis e sua problematização é necessária.

## 2.2 Gênero e norma

Se o corpo tem uma história o gênero também tem. Mesmo que para o senso comum esta palavra se refira somente a diferença entre feminino e masculino, isso demonstra que o gênero desde a sua concepção encontra-se dicotomizado, ou seja, subordinado a uma alternativa ou a outra, isto é, ao masculino e ao feminino. Além disso, o segundo termo da dicotomia, isto é, o feminino, será subordinado ao primeiro, o masculino, produzindo uma hierarquia. Esta é uma estrutura completamente consolidada no imaginário social. No entanto, para se pensar em corpos generificados, isto é, corpos historicamente determinados a partir da lógica que os divide entre masculino e feminino, faz-se importante uma abordagem mais específica sobre as aproximações epistemológicas com o conceito de gênero.

Em uma perspectiva histórica dos estudos de gênero, esta palavra, conceito ou categoria passou por inúmeros processos de significação. Este processo se iniciou no século XIX, com a chamada primeira onda feminista. No entanto, existiam elementos textuais e autoras conhecidas, que antes disso já denunciaram a desigualdade entre homens e mulheres. A chamada primeira onda feminista advém dos protestos de mulheres que lutavam pelo sufrágio universal, isto é, o direito ao voto feminino, ou o voto universal. Nas décadas de 1920 e 1930, ocorreram muitas conquistas de voto, em vários países, fruto daquele processo que se iniciou nas décadas anteriores.

No século XIX, a ideia de *direitos iguais à cidadania*, pressupondo igualdade entre os sexos, impulsionou uma mobilização feminista importante no Continente Europeu, na América do Norte e em outros países. Entre as décadas de 1920 e 1930, as mulheres conseguiram, em vários lugares, romper com algumas das expressões mais agudas de sua desigualdade em termos formais ou legais, particularmente no que se refere ao direito ao voto, à propriedade e ao acesso à educação. (PISCITELLI, 2004, p.44).

Com a segunda onda do movimento feminista, iniciado ao final dos anos de 1960, se realizaram problematizações das condições sociopolíticas das mulheres (LOURO, 1997, p.15). Neste momento, questionou-se a existência da subordinação do feminino ao masculino. Partiu-se de uma argumentação sobre toda uma construção social dessa subordinação, bem como da discussão sobre o espaço que

as mulheres ocupavam na sociedade.

A partir da produção do sujeito “mulheres”, como sujeito do feminismo, que é ao mesmo tempo político e coletivo, há o questionamento crítico das causas que levam à subordinação do feminino (PISCITELLI, 2004, p. 45). É nesse processo de questionamento que surgiu o conceito de gênero, aquele que possibilitou outra leitura da história, da cultura, da política e da sociedade (THÉBAUD, 2004, p. 73). Para Piscitelli:

As hipóteses explicativas sobre as origens da opressão feminina foram sendo gradualmente questionadas e abandonadas na busca de ferramentas conceituais mais apropriadas para desnaturalizar essa opressão. Esse quadro de efervescência intelectual é o contexto no qual se desenvolve o conceito de gênero. (PISCITELLI, 2004, p. 49).

O conceito de gênero foi elaborado, segundo Guacira Lopes Louro (2007, p.15), quando, neste processo ocorrem debates entre estudiosas e militantes feministas. Houve neste momento uma associação entre uma preocupação política e a implicação do conceito de gênero em sociedade. Essa mudança no direcionamento das discussões exigiu um pensamento mais complexo sobre as relações de poder, não se limitando aos estudos das mulheres, mesmo que o enfoque recaísse na vida da mulher (PISCITELLI, 2004, p. 52). A historiadora Joan Scott (1995, p. 72) explica que foi entre as feministas americanas, no uso inicial do conceito gênero, que houve uma ênfase na construção social das diferenças referentes ao sexo, rejeitando a determinação do biológico sobre expressões como “sexo” e “diferença sexual”.

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 1997, p. 22).

Entretanto, a partir do final dos anos de 1980 passou-se a realizar críticas a uma conceituação de gênero, enquanto construção social pura e simples. Neste sentido, as autoras pretenderam reformular o conceito de gênero a partir de influência teórica do pós-estruturalismo e da desconstrução. (PISCITELLI, 2004, p. 54)

A historiadora Joan Scott (1995) apresentou o gênero como uma categoria



útil para uma análise histórica. Para a autora:

[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é um único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder [...] Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. (SCOTT, 1995, p. 88).

Scott aponta no interior da pesquisa histórica, a possibilidade de desenvolvimento do gênero como categoria analítica, na medida em que incorpora o conceito de micropoderes de Michel Foucault. Para a autora as relações de gênero precisam ser pensadas como relações de poder nos termos propostos pela microfísica do poder foucaultiana. Um dos pressupostos para este empreendimento é a substituição de uma ideia de poder centralizado, por um conjunto de relações de poder que circulam socialmente, isto é, pela ideia foucaultiana de capilaridade e positividade das relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 88) Scott define o gênero como uma construção social que embasa a diferença sexual. Para Scott o gênero é aquele elemento que primariamente dá significação às relações de poder. A constituição desta categoria analítica, isto é, o gênero, como o primeiro produtor de relações de poder, é desenvolvida pela autora no sentido de fazer funcionar a microfísica do poder no interior das relações de gênero.

Mais política e mais cultural, a definição de Joan Scott [...] desloca o foco das partes (análise das relações entre homens e mulheres) para o princípio da divisão que permite compreender como a repartição desigual do poder constrói o gênero, e inversamente, em uma rede de significações. (THÉBAUD, 2004, p. 72).

No sentido de radicalizar a crítica Judith Butler (2003, p. 25) problematizou a relação naturalizada entre sexo e gênero. Em sua crítica à abordagem construtivista do gênero, afirmou que, apesar dos esforços realizados pelas teorias construtivistas do gênero, este continuou ligado intrinsecamente a uma ideia de sexo biológico, ou ainda, que o gênero seria o contínuo cultural do sexo. Para Butler, na tentativa de desnaturalizar o sexo e natureza, a cultura e o gênero foram naturalizados. A autora faz as suas discussões contra as proposições de teóricas feministas construcionistas por entender que é discutível a construção social do gênero sobre uma matéria que não foi desnaturalizada, isto é, o corpo. (BUTLER, 2007, p.164).

Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um construto cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria – quer se entenda essa como o “corpo”, quer como um suposto sexo. Ao invés disso, uma vez que o próprio “sexo” seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória. (BUTLER, 2007, p.154).

Desta maneira, segundo a autora, reforça-se a naturalização e não se permite que haja uma fuga da dicotomia e do binarismo do gênero. Para ela são as estruturas jurídicas que reforçam a ideia de identidade, naturalizando este processo, pois as questões ligadas à obtenção de direitos estão sempre marcadas tanto pelo discurso jurídico como pelo discurso da identidade. (BUTLER, 2003, p. 39) Para Butler:

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo pelo qual “a natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como pré-discursivo, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2003, p. 25).

Também fazendo uma crítica da ideia de uma identidade de gênero, Constantina Xavier-Filha (2009a) realizou considerações semelhantes no que se refere aos cuidados que se deve ter sobre uma discussão que leve em conta somente uma identidade normalizada e ignore as inúmeras formas de se pensar as identidades de gênero. De acordo com Constantina:

As identidades de gênero, então, deslocariam o foco do sujeito para as questões sociais e culturais, permeadas por relações de poder. Por isso, constituem um campo a questionar, visto que são tidas como construções, ou mesmo “posições-de-sujeito”, portanto transitórias, podendo ser desconstruídas e reinventadas, até mesmo porque as questões do biológico são significadas pelas representações culturais e sociais. Para isso, temos de estar atentas/os aos vários discursos que nos encapsulam, produzindo determinada identidade, como a normal. (p. 36)

Butler definiu o gênero como *performance*. Inspirada pela filosofia da linguagem e pela filosofia da diferença de Jacques Derrida, para Butler a performatividade ocorre com a “[...] reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ele adquire o *status* de ato no presente, ela oculta ou dissimula

as convenções das quais ela é uma repetição.” (2007, p. 167) Para Butler a artificialidade da construção do binarismo de gênero é facilmente observável por meio das infinitas repetições das normas atribuídas a cada um dos gêneros. Para se produzir um homem ou uma mulher faz-se necessário a repetição infinita da norma. Desta forma, para Butler

[...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (2007, p. 154).

Um exemplo da assertiva de Butler é o que se relaciona aos direcionamentos que as meninas e os meninos devem ser submetidos nos rituais sociais. Esse processo para a autora tem início nos exames médicos na gravidez, em que a criança passa a ser nomeada, a partir da ecografia. A criança, que ainda está envolta em neutralidade, passa a ser menino ou menina. Se, por exemplo, aparecer uma estrutura que forneça indícios de uma vagina ou de um pênis, surge a menina ou o menino. Este processo não para neste instante, ao contrário, este seria somente o início de algo que irá se repetir ao longo da vida, sendo reiterado de tempos em tempos, como forma de reforço de uma identidade de gênero. Todas estas ações se configuram na nomeação que Butler caracteriza como “[...] o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma.” (2007, p. 161)

A nomeação, conceito apresentado por Butler (2007, p. 161), age também para que sejam instituídos os sujeitos da abjeção, isto é, os sujeitos que não pertencem à norma da heterossexualidade, que produz dois sexos e dois gêneros. Neste sentido, como a construção do gênero obedece a uma norma estabelecida, que precisa ser reiterada, a construção do gênero implica também, e, sobretudo, em exclusão dos sujeitos de fora dessa norma, ou seja, fora da norma da heterossexualidade ou da heteronormatividade<sup>28</sup>. De forma crítica a uma ideia simples de construção, como analisou Butler, esta dissertação parte do princípio que

<sup>28</sup> A heteronormatividade foi primeiramente embasada nos conceitos de Gayle Rubin, mas teve maior visibilidade através dos escritos de Judith Butler. Este conceito se refere ao processo de reiteração que ocorre em sociedade, da norma heterossexual. Um exemplo desse processo reiterativo é a proposição e aceitação somente do casamento entre homens e mulheres. Outro exemplo que podemos apresentar é o de afirmar a uma menina que ela não pode sentar-se com as pernas abertas, pois aquela situação não é adequada ao seu gênero. (BUTLER, 2003)

o gênero faz parte de um processo de relações de poder, assim como pertence a sofisticados mecanismos de controle social.

Sendo assim, o gênero é tomado nessa dissertação como um dos elementos a serem considerados na conformação e nos processos de normatização do masculino e do feminino, nesse processo de dicotomização dos corpos e dos gêneros. Entretanto, este trabalho ficou especialmente atento às formas não heteronormativas de constituição dos corpos e do gênero na instituição escolar e, especificamente, na Educação Física. Com efeito, aquilo que se observa na escola é a replicação daquilo que alunas/os e professoras/es vivem fora desta instituição, internalizando, a partir de um padrão, o que vem a ser uma menina ou um menino, um homem e uma mulher. (SIMÕES, 2006, p. 09).

Para Anderson Ferrari (2009, p. 105) são os regimes de verdade de característica hegemônica que propiciam uma naturalização no processo de construção de meninas e meninos, o que não permite visualizar gênero, identidade e diferença enquanto elementos fabricados. Segundo este autor, discursos sobre os gêneros constroem sujeitos, que são determinados conceitualmente em meninas e meninos, dentro de fronteiras bem delimitadas e que são garantidas recorrentemente pelas instituições escolares.

Desta maneira, as questões de gênero merecem análise e questionamentos como os realizados por Constantina Xavier-Filha (2009a), sobre os elementos que constituem as conformações de gênero nas instituições escolares.

Há igualdade de condições de aprendizagem para meninas e meninos? Que ideais de feminilidade e masculinidade são impostos às meninas e aos meninos nas instituições educativas? São oferecidas condições para que as meninas tenham êxito em disciplinas que envolvam raciocínio? E aos meninos, disciplinas que envolvem afetividade, criatividade? Como os espaços dessas instituições são pensados para serem ocupados pelos sujeitos? Há momentos de interação entre meninos e meninas, como em jogos cooperativos? Ou se priorizam momentos em que os meninos são colocados em oposição às meninas, ou vice-versa? (p.37)

Nos estudos da Educação Física, realizados entre o fim da década de 1970 e início dos anos de 1980, observa-se que a área sugeriria a separação entre meninas e meninos nas aulas. Nos anos de 1990, no Brasil, as análises de gênero se iniciam no campo de estudos da Educação Física. As problematizações desses estudos iniciaram um pouco antes e eram sobre o papel da mulher, sobre aulas com

turmas mistas e sobre a co-educação (ALTMANN; AYOUB; GARCIA, 2009, p.03).

Sobre as ações de separação total de meninas e meninos nas aulas, a crítica se dá pelo fato de existir um processo de polarização dos gêneros que só será importante naquele momento da aula de Educação Física. Ignora-se, assim, a articulação do gênero com outras categorias, com os processos de exclusão e diferenças existentes, não permitindo o cruzamento das fronteiras de gênero (ALTMANN, 1998, p. 100; SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 56)

[...] separar meninos e meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados. (ALTMANN, 1998, p. 100).

A separação ratifica os processos de dicotomização e ignora outras possibilidades que são vivenciadas ao se transporem fronteiras pré-estabelecidas de gênero. O exemplo pertinente a essa questão é o da delimitação realizada por professoras/es de uma determinada atividade esportiva, para as meninas e outra para os meninos. Na Educação Física, a prática esportiva produz influências na organização das aulas, o que culmina na separação total entre meninas e meninos nas atividades propostas. Sobre a intervenção com o conteúdo esportivo que influencia a separação, Priscila Gomes Dornelles afirma que:

[...] em geral, os conteúdos trabalhados pelos/as docentes se voltam para as práticas corporais esportivas. E é ao trabalhar o esporte que a necessidade de separar 'aparece'. Esportes como futebol, futsal, handebol, basquete e outras práticas corporais que, de forma especial, envolvam contato físico são enumerados como definidores de situações em que há dificuldade ou impossibilidade para o trabalho misto - isso pela suposta natureza distinta dos corpos de meninos e meninas, e pelos graus diferenciados de competitividade, movimentação, interesse em determinadas práticas e habilidades a elas associadas. (DORNELLES, 2009, p. 06).

Desta maneira, é importante a discussão sobre a construção das feminilidades e das masculinidades a partir dos processos generificados das atividades esportivas das aulas de Educação Física. Nas atividades em que estão envolvidos os conteúdos esportivos, há uma predominância do masculino, limitando assim a ação do feminino a um espaço menor. (COSTA; SILVA, 2002, p. 46)

Donald Sabo (2002) conceituou a masculinidade enquanto construção da cultura, embasada em história e políticas de gênero, não se restringindo a aspectos biológicos, químicos, corporais ou genéticos. O autor ressalta que existem outros aportes teóricos que embasam o que ele denomina de um “estudo crítico das masculinidades”, como o feminista, o neo-marxista, a teoria *queer* e o pós-estruturalismo. (p.43)

A cultura propicia à masculinidade que o esporte seja um território em que esse predomina, colocando em local secundário as manifestações que porventura sejam realizadas por homens considerados inferiores, por serem mais fracos, assim como também as manifestações realizadas por mulheres. São enfatizadas as formas de “ser homem” (*manhood*) e de “ser mulher” (*womanhood*), o que obedece a uma generificação das práticas esportivas. (SABO, 2002, p. 34)

Outro ponto ressaltado por Sabo se refere à busca de uma superioridade masculina sobre as mulheres. Através dos esportes, essa ação é possibilitada, pois desta maneira o menino pode se afastar de tudo que é considerado feminino. No entanto, a ênfase não está no desejo de ser masculino. O que importa é não ser considerado feminino. Desta forma, para Sabo:

A desvalorização das mulheres no esporte fica evidente no simples fato de que a maior parte dos meninos e dos homens considera que é superior às mulheres no esporte – seja ou não a realidade. Se os esportes freqüentemente ensinam os meninos a se considerar superiores às mulheres, muitos meninos também aprendem a evitar aquilo que a cultura define como atividades ou características femininas. Ironicamente, uma grande parte da iniciativa de meninos e de homens a se conformarem ao ideal masculino provém nem tanto do desejo de ser viril (*macho*, mainly) mas do medo de ser visto como pouco viril ou como feminino. (SABO, 2002, p. 36-37)

O esporte tem também, na visão de Eric Dunning (1992), uma importante participação nas conformações das características atribuídas a uma masculinidade hegemônica. Para o autor

[...] o desporto é crucial na sustentação de formas mais atenuadas e controladas de agressividade *macho* no contexto de uma sociedade onde só alguns papéis profissionais, como os do exercício e da polícia, oferecem ocasiões regulares para lutar e onde a orientação global do desenvolvimento tecnológico tem sido, desde há muito tempo, a de reduzir a necessidade de utilizar a força física. (DUNNING, 1992, p. 411-412)

Maria Regina Costa e Rogério Goulart da Silva (2002, p. 47) amparados pela

teoria da diferença<sup>29</sup> entendem que a separação entre meninas e meninos ocorre também em razão do assédio sexual que as meninas possam sofrer. Há também abalos emocionais e físicos, quando a inferioridade é apontada como característica propriamente feminina. Essa determinação em separar meninas e meninos ocorre segundo Costa e Silva, também nos processos de homogeneização das aulas, em que se visa a *performance*.

A partir da década de 1990, as aulas de Educação Física passam a se configurar de forma mista, ou seja, meninas e meninos começam a participar das aulas nos mesmos espaços, realizando aulas com mesmas/os professoras/es, com acesso aos mesmos materiais e atividades sugeridas. (COSTA; SILVA, 2002, p. 45)

A implementação desta forma de condução das aulas, com o objetivo de possibilitar a igualdade de oportunidades, sem preconceitos produzidos através das diferenças entre meninas e meninos, não ocorreu de forma tranquila.

As aulas mistas surgiram no panorama da EFe [Educação Física] argumentando a possibilidade de desconstrução de estereótipos sexuais e a viabilização dos conteúdos para ambos os sexos, de forma igualitária. Não é tarefa simples para os docentes desenvolverem aulas mistas de forma harmônica, quando os alunos (as) estão acostumados com aulas separadas. (JESUS; DEVIDE, 2006, p. 128).

É necessário observar que a partir do conceito de aula mista, outras configurações dentro desta forma de aula ocorrem, pois mesmo com uma proposta

<sup>29</sup> A teoria da diferença considera a convivência em relação na sociedade. Para tanto, e reportando seus conceitos à Educação Física escolar, no que se refere às questões de gênero, deve se levar em conta o resgate de uma ordem simbólica da mãe, termo problematizado pela filósofa italiana Luisa Muraro. Este termo se refere ao processo em que o cuidado e atenção que a mãe dispensa à/ao filha/o, seja a base para processos educacionais e na relação entre professoras/es e alunas/os. E, que de alguma maneira, se subvertam as normas de gênero, que estão, por exemplo, no desenvolvimento das aulas de Educação Física pensadas sem levar em consideração o feminino. Desta maneira, há a abertura para problematização das hierarquias de gênero nas aulas, o aprendizado entre/com meninas e meninos e assim se valorizam as diferenças. Para saber mais sobre aspectos da teoria da diferença, ver MURARO, Luisa. **El orden simbólico de la madre**. Madrid: horas y Horas, 1994. Sobre as questões de gênero na Educação Física escolar e a teoria da diferença, ver COSTA, Maria Regina Ferreira da. RIBEIRO, Gabriela Chicuta. As mulheres e o futebol: relação diferenciada? In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. 2008, Florianópolis. **Anais do 8º Seminário Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, SC:UFSC, 2008. p. 01-07. Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST67/Costa-Ribeiro\\_67.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST67/Costa-Ribeiro_67.pdf). Acesso em 18 jan 2012; COSTA, Maria Regina Ferreira da. RIBEIRO, Gabriela Chicuta. Mulheres e chuteiras: das olimpíadas às aulas de Educação Física. In: 1º Encontro Alesde. Esporte na América Latina: atualidades e perspectivas. 2008, Curitiba. **Anais do 1º Encontro Alesde: Esporte na América Latina: atualidades e perspectivas**. 2008, p. 01-08. Disponível em <http://www.alesde.ufpr.br/encontro/trabalhos/90.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2012.

de compartilhamento de um mesmo conteúdo ou atividade por meninas e meninos, há uma divisão. Esta ocorre a partir da apropriação diferenciada da aula, por meninas e meninos mais habilidosos ou menos habilidosos. Desta maneira, embora o desenvolvimento das aulas de Educação Física seja assim denominado de forma mista, a organização da aula nem sempre obedece a essa proposição, e se volta ao modelo de separação que se queria evitar, como já salientado anteriormente.

Mesmo assim, nem sempre realizam as mesmas atividades nas aulas de Educação Física, pois aula mista não tem sido sinônimo de práticas mistas ou ainda co-educação. O que se observa, é que, em muitos casos, a aula ocorre simultaneamente para meninos e meninas, mas as separações de gênero continuam acentuadas, com meninas realizando atividades diferentes dos meninos. (ALTMANN; AYOUB; GARCIA, 2009, p. 04).

Existem ainda outros aspectos que surgem como os observados na pesquisa realizada por Helena Altmann (1998) nas escolas municipais de Belo Horizonte - MG, que naquele momento passavam pela mudança para aulas mistas de Educação Física. Observou-se a não realização das devidas adaptações tanto das/os docentes, quanto do próprio espaço escolar, gerando conflitos.

Quando meninas e meninos passaram a realizar aulas juntos, o número de pessoas nas aulas duplicou e vieram à tona problemas como número excessivo de estudantes, falta de material, pouco espaço físico. Adicionado a isso, estava a falta de preparo dos docentes para trabalhar com turmas mistas. Segundo a própria professora, essa “perda irreparável” gerou indignação entre os docentes, entretanto, a revolta deles manifestou-se apenas contra as turmas mistas [...] (ALTMANN, 1998, p. 50).

O que podemos observar no relato de Helena Altmann é que, as críticas que se voltam para as turmas mistas, acabam obscurecendo outras problemáticas maiores na aula, como a organização espaço-temporal e da própria equipe. A aula mista, ainda que se apresente como uma proposta que subverta a discriminação, a exclusão ou estereotipia relacionada às questões de gênero, é perpassada por estas mesmas problemáticas, que não se amparam somente ao gênero. Questões como maior ou menor habilidade também influenciam e atingem a meninas e meninos, o que revela a participação das relações de poder neste processo.

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais,



meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores freqüentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor freqüência até mesmo do que algumas meninas. (SOUSA; ALTMANN, 1999, p.56).

Maria Regina Costa e Rogério Goulart da Silva se referem ao fato de que a aula mista, ao buscar a igualdade de condições, estaria representando uma forma única de pensar a organização da aula. Esse aspecto é ressaltado pelos autores a partir do fato de que as aulas mistas ainda estão embasadas em um modelo masculino. A aula mista, para Costa e Silva, não incorpora o princípio da diversidade, pois não há a oportunidade de que meninas desenvolvam seu potencial e assim, acabam sendo discriminadas. Para Costa e Silva:

Tendo em vista que a função da escola é de instruir/educar e que também, no processo de escolarização, é de incutir modelos de comportamento e identificação, nos colocamos diante de um dilema: Um único modelo na escola seria suficiente? Parece-nos evidente que, com a introdução da escola mista, pretendia-se oferecer melhor nível educacional para a mulher, mas para consegui-lo foi proporcionado o modelo mais valorizado, ou seja, o modelo masculino e demorou demasiado tempo para que fosse possível observar os limites. Na realidade, a escola tem ignorado a dupla socialização, a meta foi educar as meninas adaptando-as ao modelo masculino. (2002, p. 45)

Cabe aqui discutir o conceito de co-educação<sup>30</sup>, que nos faz ampliar as discussões para além das aulas separadas ou mistas. A co-educação, dentro do contexto das aulas de Educação Física, tem importância, na medida em que desmistifica a ideia de que alunas e alunos, trabalhando juntos, no mesmo instante, seria aquilo que propicia a educação de todas/os. Essa forma de abordagem possibilita que as aulas não sejam organizadas a partir de uma mesma atividade tanto para meninas e meninos e, além disso, é aberta para o uso não simultâneo do tempo.

<sup>30</sup> As discussões sobre a co-educação são também tematizadas nas pesquisas de Maria do Carmo Saraiva (2002). Esta autora realiza pesquisas relacionadas às atividades da dança na Educação Física escolar, com problematizações da perspectiva de co-educação. Daniela Auad (2004) realizou pesquisa em que relacionou as questões da co-educação diante das desigualdades de uma sociedade democrática. Para saber mais, SARAIVA, Maria Do Carmo . Porque investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física Esporte e Lazer?. Motrivivência, Florianópolis, v. 19, p. 79-85, 2002. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/958/4331>. Acesso em: 18 jan. 2012; AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: 27ª Reunião Anual da Anped. 2004, Caxambu, MG. **Anais da 27ª Reunião Anual da Anped.** 2004, p. 01-17. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t233.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2012.

Co-educar não é por em uma mesma classe indivíduos de ambos os sexos nem tampouco é unificar, eliminando as diferenças mediante a apresentação de um modelo único. Não é uniformizar as mentes de meninas e meninos; ao contrário, é ensinar a respeitar o diferente e a desfrutar da riqueza que a variedade oferece. (MORENO, 1999, p. 77)

Complementares as definições de Moreno, Maria Regina Costa e Rogério Goulart da Silva (2002) apresentam elementos da co-educação, relacionando-a à Educação Física escolar, pois para a autora e o autor o ato de co-educar tem relação com a possibilidade de uma equidade na forma de abordagem de meninas e meninos. Para tanto, faz-se necessária a problematização sobre o que é transmitido pelos conteúdos, levando em conta as questões de gênero. Existe também na proposição co-educacional, a possibilidade de aprendizagem aos meninos que não saibam o conteúdo. Há assim uma ação desenvolvida pensando em vários aspectos como o

[...] afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo. (COSTA; SILVA, 2002, p.48)

Como forma de ilustrar como são realizadas as práticas escolares da Educação Física, a partir de determinados conteúdos, exploro aqui as questões da dança. Considerada tradicionalmente feminina, a dança está contida nas proposições de práticas ofertadas tanto para meninas como para meninos. De acordo com Lisiane Goettems e Maria Simone Vione Schwengber (2011):

Espaços de dança são culturalmente caracterizados pela segregação entre meninos e meninas. As práticas de danças são apresentadas por anos como demarcadoras de uma determinada feminilidade. Muitas vezes, convertem-se em performance de gênero, ou seja, estilizam o corpo, repercutem na aparência e no comportamento de quem dança, produzindo e reproduzindo maneiras específicas de feminilidade. (p. 03)

Para apresentar uma proposição diferenciada da dança, Goettems e Schwengber definem este conteúdo na escola como “expressão e comunicação de/entre corpos femininos e masculinos”, levando em consideração a contextualização realizada e menos a prática repetitiva, competitiva ou técnica. (GOETTEMS, SCHWENGBER, 2011, p. 04)

Desta forma, a dança se torna uma maneira de relacionar e reelaborar as feminilidades e masculinidades, ao mesmo tempo em que permite que outros elementos sejam explorados na atividade, para além daquilo que é socialmente delimitado para meninas e meninos.

Dançando, as relações de feminilidade e de masculinidade vão se (re) elaborando, corpos em comunicação não verbal vão pouco a pouco suscitando expressões de sensualidade, sensibilidade e crítica. Essas nuances permitem encontros consigo para comunicar com o *outro*, que pode ser a/o colega, a plateia, o mundo. Comunicações sobre muitos focos, espaços de se olhar, de persistir, de sintonizar com a música, com os ritmos tensos, intensos, calmos, marcados e/ou retumbantes, processados por corpos que se desnudam para as expressões, que compartilham e desvendam os preceitos sociais que indicam posturas distintas entre meninos e meninas. (GOETTEMS, SCHWENGBER, 2011, p.05)

Outro conteúdo que está estreitamente relacionado às questões de gênero na Educação Física escolar, é o da Ginástica Rítmica (*GR*). Alex Branco Fraga (1998, p. 124) ao pesquisar as questões de gênero em uma escola pública do município de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, analisou uma situação nas aulas de Educação Física mistas. Ele observou em sua pesquisa que a ginástica rítmica era o conteúdo que apresentava conflitos passíveis de ocorrer neste modelo de aula. Neste caso, não havia por parte dos meninos a vontade de realizar as atividades propostas pela professora nas quais havia o conteúdo da ginástica rítmica. Assim, os alunos se utilizavam de estratégias para não participar dessa atividade. Diante desta situação, a docente passou a explicar as diferenças entre a ginástica rítmica e a dança, como forma de desassociar o primeiro conteúdo do gênero feminino. A partir disso, alguns alunos começaram a participar da ginástica rítmica, mas havia um número de alunos que continuou sem participar. De acordo com as observações realizadas por Fraga sobre a participação dos meninos nas aulas de ginástica rítmica:

A pretendida satisfação em relação à tarefa proposta [ginástica rítmica] não foi demonstrada automaticamente pelos meninos. Através de seus comportamentos, manifestavam-se um pouco arredios ao que, para eles, era aparentemente uma espécie de absorção consentida à técnica corporal reconhecida como feminina. (FRAGA, 1998, p. 124)

O mais importante para o autor foi contextualizar e problematizar o fato de que estas fronteiras de gênero se apresentavam atreladas a quantidade de

variações apresentadas destes conteúdos, em atendimento a uma suposta ordem natural de gênero, feminina ou masculina. (FRAGA, 1998, p. 135). Neste sentido, as maneiras com que lidamos com os conteúdos nas aulas correspondem ao que se entende como feminino ou masculino, e ainda que esta ordem de gênero estabelecida não seja subvertida.

Não podemos deixar de levar em consideração, que a prática de atividades físicas, antes destinadas somente aos homens, absorvem também a participação de mulheres e vice-versa. Esse aspecto se apresenta também nas aulas de Educação Física. Marcelo Moraes e Silva em pesquisa sobre a questão da produção de masculinidades nas aulas de Educação Física, afirma que professoras/es percebem nas práticas das aulas a ocorrência de um processo de ultrapassagem das fronteiras de gênero. E isso não se refere somente às meninas na prática do futebol, se estendendo aos meninos, quando estes participam das aulas de dança. Nestes dois casos, o que se observa atualmente é que às meninas tem se dado uma maior abertura para jogar futebol. Entretanto, isso não ocorre da mesma maneira em relação aos meninos, nas atividades de dança, por exemplo, situação já citada anteriormente. (2008, p.155)

Entretanto, em pesquisa realizada sobre as percepções de homossexualidade entre as/os estudantes de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Marcelo Victor da Rosa (2002) apresentou argumentação diferente. Se antes a dança era um conteúdo delimitado à prática feminina, hoje, há abertura para a prática masculina, da mesma forma como o futebol para as meninas. Segundo Rosa: “[...] percebeu-se que a atividade corporal não tem relação direta com a orientação sexual de quem a pratica” (2002, p.08). Além das questões que envolvem as conformações de gênero baseadas no modelo masculino/feminino, a discussão também se amplia. Isso ocorre quando observarmos na escola, o que inclui a Educação Física escolar, situações em que alunas e alunos escapam da normatização de gênero. Percebe-se um processo de trânsito entre os gêneros estabelecidos, não sem que haja um ‘mal estar’ por parte da instituição escolar. Desta maneira, esses indivíduos que transitam nas fronteiras do gênero, no interior da instituição escolar, são objetos de estranheza e perturbação, como observa Guacira Lopes Louro (2003a, s.p.). Para dar conta dessa questão dos trânsitos, Louro propõe que ocorra na escola um deslocamento do

discurso sobre este sujeito. Passa-se de um discurso que normalmente se dá a partir de uma lógica da exclusão, para outro discurso, que assumiria a existência das relações de poder entre centro (norma) e trânsitos, chamados pela autora de ex-cêntricos, isto é, aqueles que estão fora do centro ou fora da norma. Para Louro:

É inevitável fazer face a essa diversidade de sujeitos e de práticas. É indispensável encará-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens, dominantes e dominados, em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder. Um tempo em que a diferença se multiplicou. Um tempo em que a verdade é plural. (LOURO, 2003a, s.p.)

A partir da citação acima pode-se realizar uma reflexão sobre a presença desses sujeitos ‘ex-cêntricos’ ou de fora da norma nas aulas de Educação Física. Na pesquisa realizada por Dayana Brunetto C. dos Santos (2010), sobre a experiência da transexualidade na instituição escolar, as narrativas de transexuais e travestis demonstraram experiências dolorosas nas aulas de Educação Física. Segundo Santos:

As primeiras aproximações com as narrativas sobre a experiência escolar demonstraram que esta se constituiu por memórias traumáticas, na medida em que articulam dor, sofrimento e reivindicação do reconhecimento do gênero identificado pela escola. (2010, p. 155)

Houve entre as transexuais entrevistadas narrativas que demarcaram uma diferença no que se refere às aulas de Educação Física. Para as que tiveram a migração ao gênero pelo qual elas se identificaram mais cedo, as atividades na Educação Física escolar eram dificultadas. Para as transexuais que sofreram processo de construção mais tardio, as atividades eram entendidas como algo a ser realizado. Mas, havia naquele momento de se atuar de forma masculinizada algum incômodo. (SANTOS, 2010, p. 166)

Eu sofri quando estava na escola também com essa coisa da Educação Física porque como eu era muito frágil e afeminado, eu ficava mais isolado. Eles me chamavam de viadinho o tempo todo, queima rosca e de outros apelidos “carinhosos”. (Judith, GD<sup>31</sup>) (SANTOS, 2010, p. 167)

---

<sup>31</sup> Judith é nome fictício que criei para preservar o anonimato da participante do grupo de discussão (GD) realizado para a pesquisa de Dayana Carlin Brunetto dos Santos (2010).

Assim como o corpo, o gênero sofre atravessamentos da sexualidade. Mesmo que esta dissertação tenha tratado dos temas separadamente é bastante importante ressaltar essa relação intrínseca entre as conformações do corpo e do gênero, como já salientei anteriormente. Entretanto, a intenção de tratar separadamente dos temas foi, sobretudo, de apresentá-los de forma organizada para discorrer sobre cada uma das discussões. Entretanto, entende-se aqui que corpo, gênero e sexualidade fazem parte de um conjunto de estratégias de produção e constituição dos sujeitos por meio de processos normativos. Todavia, como as discussões foram separadas faz-se também importante reconstituir os apontamentos sobre a sexualidade tratados nessa pesquisa.

### **2.3 Sexualidade e Controle**

A sexualidade, no imaginário social mais banalizado, está colocada no rol de questões da vida que são tabus ou, algo sobre o qual deverá ser falado por especialistas, que, por sua vez, poderá revelar algo importante sobre nós mesmos. No entanto, esta pesquisa se propõe a pensar outra possibilidade de reflexão sobre a sexualidade. Parte-se do princípio teórico analisado por Michel Foucault, a partir do qual o autor analisou a sexualidade, para além das proibições e tabus, entendendo-a como um dispositivo importante na produção dos processos, que desde o final do século XVIII conforma os indivíduos na sociedade moderna.

Com efeito, na instituição escolar, a sexualidade, a partir dessa concepção foucaultiana, é um elemento presente em todas as práticas e discursos pedagógicos. Não se pode limitar o olhar para a sexualidade exclusivamente nas aulas de 'educação sexual', pois ela não está inscrita somente nas práticas pedagógicas específicas. Entretanto, a sexualidade está presente nos ínfimos detalhes, como na organização do espaço arquitetônico, assim como nas práticas pedagógicas.

Michel Foucault em sua obra *A História da Sexualidade I: a vontade de saber*, de 1976, tomou a sexualidade como um dispositivo de poder, ou seja, um elemento que proporcionou e organizou práticas e discursos disciplinares que produziram regramentos, normatizações e controle dos corpos.

Contrariando as interpretações correntes sobre o sexo e a repressão sexual, além da tese sobre o silenciamento do sexo, correntes nas décadas de 1960 e 1970, para Foucault, há uma proliferação de discursos sobre o sexo, pois “[...] considerando-se [n]esses três últimos séculos em suas contínuas transformações, as coisas aparecem bem diferentes: em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva.” (p. 23). Além da ideia da proliferação discursiva do sexo, Foucault assinalou o lugar de verdade reservado ao sexo na modernidade. Para o autor, ao citar a produção e circulação de um discurso verdadeiro sobre o sexo na infância e adolescência das escolas:

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, impondo conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. (FOUCAULT, 2007, p. 31-32)

As teorizações foucaultianas apresentam a constituição de uma “tecnologia do sexo” muito mais complexa e, sobretudo, mais positiva, no sentido da produção de práticas e subjetividades, do que o efeito de uma “proibição” (FOUCAULT, 2007, p.101). Neste sentido, o autor realizou uma desnaturalização do sexo para entendê-lo como elemento de uma tecnologia de poder. O dispositivo da sexualidade foi apresentado, por meio de sua reconstrução histórica, enquanto um problema relacionado com as técnicas de exercício do poder. Através desta mesma correlação entre sexo e poder, o autor observou a permanência extensiva do controle dos corpos (disciplinas) e das populações (biopoder) (FOUCAULT, 2007, p.131). A importância da sexualidade, de acordo com as teorizações foucaultianas, está no fato de que este elemento inseriu-se como discussão através de “[...] processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo do indivíduo, mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população.” (FOUCAULT, 1999, p. 300).

O Estado se apresenta como elemento interessado por este processo de controle populacional, de gestão e cuidado da população. Através de ações

pedagógicas, que atingem a sexualidade infantil e de ações médicas, que têm como objetivo a fisiologia da mulher, da criança, do jovem, assim como também dos casais, o Estado passa a ter o controle do corpo da criança e mulher, além de todos os outros. Constrói-se um discurso sobre saúde e higiene sexual, colocando os indivíduos vigilantes sobre si mesmos, além da aplicação de medidas regulatórias para a população. Vê-se nesse processo, através do dispositivo da sexualidade o surgimento de políticas públicas relacionadas à saúde, isto é, controle do Estado sobre as populações. (FOUCAULT, 2007, p. 137)

Esse mesmo dispositivo delimita as práticas sexuais verdadeiras e cria também os sujeitos das sexualidades periféricas, isto é, aqueles que não correspondem às práticas normativas da sexualidade heterossexual, procriativa e adulta. Nesse momento são produzidos, segundo Foucault, as quatro principais figuras das margens: o homossexual, a criança masturbadora, a mulher histérica e o casal malthusiano. Esta produção dos sujeitos outros da sexualidade normativa ocorre através de processos de normalização. (FOUCAULT, 2007, p. 99-100).

Dentro desses processos de normalização, no século XIX, se opera a diferenciação entre o saudável e o doente, o normal e patológico, figuras centrais para o biopoder. No interior dos discursos judiciais, médicos e psiquiátricos surgem os sujeitos anormais e o caso exemplar é a produção do sujeito homossexual na literatura médica. Para Foucault: “[...] homossexualidade, inversão, pederastia e “hermafroditismo psíquico” [foi o que] permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de ‘perversidade’” [...] (FOUCAULT, 2007, p. 112). O discurso médico fala de indisciplina e irregularidade relacionadas à sexualidade, o que acarreta dois conjuntos de efeitos diferentes:

[...] um sobre o corpo indisciplinado que é imediatamente punido por todas as doenças individuais que o devasso sexual atrai sobre si [...] ao mesmo tempo, uma sexualidade devassa, pervertida, etc. tem efeitos no plano da população, uma vez que se supõe que aquele que foi devasso sexualmente, tem uma hereditariedade, uma descendência que, ela também, vai ser perturbada, e isso durante gerações e gerações. (FOUCAULT, 1999, p. 300-301).

O conceito de biopoder é aqui explorado, por ser uma forma de exercício de poder que se caracteriza pelo nível de aplicação das estratégias em razão do medo de uma possível degeneração populacional, discurso corrente no século XIX. O biopoder surge na segunda metade do século XVIII, como uma nova tecnologia de



poder sobre a vida, objetivando atingir ao conjunto dos homens, no sentido de uma população. No século XIX, o biopoder tinha como um de seus fundamentais apoios o saber da biologia, que pretendia fazer com que houvesse uma vinculação entre conhecimento legitimado cientificamente e o controle da vida (FOUCAULT, 2007, p.135). Para Foucault:

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige a multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. (FOUCAULT, 2005, p. 289).

Assim, a biopolítica, como forma de exercício e ação do biopoder, se caracteriza enquanto uma tecnologia de poder, relacionada com questões da “[...] natalidade, da morbididade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder.” (FOUCAULT, 2005, p. 292). Esta tecnologia tem o seu direcionamento aos fatos acontecidos aleatórios, ocorridos em termos do conjunto populacional. Sem que ocorra o desaparecimento da disciplina, o biopoder implanta mecanismos reguladores, formados por séries de funções diferenciadas do poder disciplinar, pois se caracteriza por incidir na população, com o objetivo de estabelecer equilíbrios e médias, ou seja, regulamentar (FOUCAULT, 2005, p.294). O autor afirma que o sexo será o elemento que estará no limiar entre o poder disciplinar e a biopolítica (FOUCAULT, 2007, p. 136).

A relação entre sexualidade e escola se explicita a partir do entendimento corrente de que há a necessidade da implementação da educação sexual na instituição escolar. Do ponto de vista do dispositivo da sexualidade, a instituição escolar se apresenta como o espaço mais favorável para que se realize o controle dos corpos e populações por meio do dispositivo da sexualidade. (CÉSAR, 2010, p. 70) Uma preocupação explícita sobre uma educação do sexo, ou educação sexual, no interior da instituição escolar, foi, e ainda é um elemento importante do controle da sexualidade por meio do biopoder. Sobre a relação entre a escola e a sexualidade, via educação sexual, Deborah Britzman ressalta que:

A educação sexual tornou-se, pois, o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras. A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a idéia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado “educação sexual”. (BRITZMAN, 2007, p. 95)

Uma prática específica de ‘educação sexual’, no Brasil, inicia sua história a partir dos anos de 1920. Um dos marcos foi a ação do *Círculo Brasileiro de Educação Sexual*, criado pelo médico José de Albuquerque, em 1922, no Rio de Janeiro. Além dele, pedagogos e juristas também complementaram os propósitos do *Círculo*, que teve o objetivo, naquele momento, de realizar a divulgação de uma educação sexual a ser realizada no Brasil inteiro (VIDAL, 1998, p. 54).

O *Círculo Brasileiro de Educação Sexual* apresentava como integrantes e fundadoras/es o médico José de Albuquerque, a educadora Armanda Álvaro Alberto e Júlio Porto-Carrero, entusiasta do projeto eugênico e que tinha influência da área da psicanálise. Na década de 1920, foram promovidas as *Conferências Nacionais de Educação*, das quais Porto-Carrero participou interessado em temas relacionados à psicanálise, educação e mais especificamente à criminologia. (VIDAL, 1998, p. 53)

Porto-Carrero teve forte atuação na *Liga Brasileira de Higiene Mental*, através do consultório de psicanálise da *Liga*. O médico pretendia trabalhar no sentido de que as escolas e Juizados de Menores estivessem envolvidos e que, a educação sexual estivesse entre os temas importantes ali abordados. Os sujeitos que desviavam da norma também seriam combatidos pela ação do consultório. (REIS, 2000, p. 01) Outro objetivo do *Círculo* era a disseminação de uma cultura sexual, cultura essa que atendia bem aos interesses eugênicos de evitar que se desviasse a sociedade de um processo de moralização, no que se refere à valorização do casamento monogâmico e que isto ocorresse, *pari passu*, desde a infância. (VIDAL, 1998, p.55)

No *Círculo* a educadora Armanda Álvaro Alberto era a figura que orientava quanto aos conceitos que deviam ser seguidos pelas docentes nas escolas, para que se evitassem da parte das crianças maus hábitos relacionados à sexualidade, como a masturbação<sup>32</sup>. A masturbação era um dos exemplos que fogem àquele

---

<sup>32</sup> A criança masturbadora é abordada por Michel Foucault em *Os Anormais* (2001). Para Foucault, a figura da criança masturbadora é inventada no final do século XVIII, junto a invenção da família. Ela representa uma perspectiva de universalidade, pois está inserida no discurso de que a masturbação vem a ser a origem dos males que a população apresentava, principalmente as doenças. Ao lado da

propósito de uma sexualidade sadia para as futuras gerações, pois seriam estas mesmas crianças as representantes de uma raça forte para o futuro do nosso país. (VIDAL, 1998, p.55)

Observa-se que uma ‘educação sexual’ inspirou projetos desde os anos de 1700 e 1800. Michel Foucault (2007) em *História da Sexualidade Vol. I* descreveu ironicamente uma experiência realizada na Alemanha no ano de 1776. Segundo o autor, a experiência foi realizada com crianças de uma instituição escolar reunidas para assistir uma palestra sobre sexo e sexualidade. Nesse exemplo, Foucault demonstrou a ideia de um sexo colocado em discurso. Por meio da colocação do sexo em discurso objetivava-se a produção de um discurso verdadeiro, sob o signo da ciência, sobre o sexo. (2007, p. 31)

Com as teorizações de Michel Foucault sobre a sexualidade pode-se observar outros elementos estratégicos para a garantia da ação do dispositivo da sexualidade. No caso do *Círculo Brasileiro de Educação Sexual*, o objetivo dirigia-se para a propagação de uma educação sexual, preservando o relacionamento heterossexual e destacando o objetivo eugênico de sociedade. A eugenia aparecerá em textos do mesmo período, como se pode observar na citação abaixo.

[...] a preocupação com a qualidade do casamento e com a higidez da prole são recorrentes não só nos manuais e tratados de Medicina. Várias informações direcionadas para esse fim são publicadas em jornais, periódicos, almanaques, compêndios, textos escolares, entre outros, afirmando a necessidade de implementar programas de educação sexual. Uma educação sexual que instrua homens e mulheres, jovens e adultos a civilizar seus instintos e assim evitar taras e perversões morais, disfunções sexuais (como, por exemplo, homossexualismo, masturbação e doenças venéreas), degenerescência física, prostituição, adultério. Uma educação que assegure, sobretudo, as qualidades necessárias a uma saudável e eugênica reprodução da espécie. (GOELLNER, 2003, p. 83).

O dispositivo utilizado para a propagação de uma concepção eugenista de sexo, no caso do *Círculo Brasileiro de Educação Sexual*, foi a publicação do *Boletim Brasileiro de Educação Sexual*, entre 1933 e 1939 que divulgava suas ações e proposições (VIDAL, 1998, p. 53).

---

criança masturbadora, segundo Foucault, existem figuras anteriormente inventadas, no século XVIII como o indivíduo a ser corrigido, que está no entremeio entre a família e outras instituições como a escola e o monstro, ou anormal. Para o autor “[...] o anormal do século XIX é um descendente desses três indivíduos, que são o monstro, o incorrigível e o masturbador.” (2001, p. 71) Por esse motivo, justificam-se as preocupações da educadora Armanda Álvaro Alberto, pois a criança masturbadora escapava às proposições do Círculo, em relação à sexualidade.

Na década de 1960, antes e durante o período ditatorial brasileiro, houve tentativas de realização de uma educação sexual nas escolas. Entretanto, estas iniciativas e projetos sofreram censura da repressão política (CÉSAR, 2009a, p.41).

Na obra de Helena Sangirardi<sup>33</sup>, intitulada “Vida em sociedade e no lar” volume quarto da Coleção Feminina, de 1968, permanece, no entanto, a preocupação com uma educação sexual para crianças e jovens. A obra apresenta aconselhamentos às “moças de família” da época, com relação às questões do casamento e da sexualidade. Entretanto, a autora discorre sobre os benefícios do entendimento sobre o sexo, desde a infância, pois para Sangirardi: “Na verdade – embora haja muitos que discordem – o sexo deve ser explicado à crianças e jovens, com o intuito de entendê-lo.” (1968, p. 69).

Este aprendizado, ao ser realizado no ambiente escolar, sobre o que se refere ao sexo, tem a aprovação da autora, pois “[...] sexo também se aprende na escola e é por êste motivo que os métodos modernos têm colocado o assunto, como Botânica ou Matemática.” (p. 69) Nas palavras da autora, percebemos que ao falar sobre educação sexual, ela se referia ao sexo com objetivo reprodutivo. Para Sangirardi, o intuito de trazer a questão da educação sexual desde a infância é que, na idade adulta haja um preparo satisfatório para a constituição do casal heterossexual para o matrimônio e a constituição da família nuclear, pois para ela “Sexo não é tabu, nem nada que possa ser considerado horrível. Homem e mulher se complementam. E por que então mantê-los separados?” (p.57) Além disso, Helena Sangirardi se refere ao fato de que:

Com o progresso da ciência, o tabu que antigamente existia, fez desaparecer o falso pudor por assuntos relativos ao sexo e às doenças venéreas, mostrando honesta e cientificamente, a necessidade de uma educação sexual correta, sadia, livre dos perigos da ignorância. (p. 55)

No final dos anos de 1980, com a abertura democrática e as reivindicações

---

<sup>33</sup> Helena Sangirardi foi uma pioneira na realização de programas direcionados ao público feminino. Nos anos de 1950, apresentava o programa “Consultório Sentimental”, na Rádio Nacional, no qual a apresentadora, ao ler as cartas enviadas sobre assuntos relacionados a vida pessoal de suas ouvintes, tinha por intenção uma possível resolução dos problemas que eram relatados. Escreveu livros de receita e de artifícios que facilitassem a vida doméstica, ou seja, a tarefa bem-sucedida da mulher enquanto esposa e zelosa ao marido e ao lar. Vem daí a criação desta coleção, que de alguma forma, reforça os padrões da heteronormatividade que estavam em voga na época, principalmente os relacionados a gênero, quando à mulher se dá o encargo das tarefas domésticas e em relação à sexualidade, quando são feitas orientações de como se portar corretamente em relação ao esposo.

dos movimentos feministas, que participaram ativamente nas lutas contra a ditadura militar, alguns projetos de educação sexual foram implantados nas escolas brasileiras. Já no final dos anos de 1980, os projetos de educação sexual, com o desafio colocado pela epidemia do HIV/AIDS, se deslocaram para os aspectos da saúde e da prevenção do HIV/AIDS, além da forte associação com a idéia de risco. (CÉSAR, 2009a, p. 42)

Na segunda metade dos anos de 1990, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCNs (BRASIL, 1998) apresentaram entre seus temas transversais a *Orientação Sexual* (BRASIL, 2000).

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), com o tema transversal 'Orientação Sexual', passou-se a discutir que termo seria mais adequado: 'educação' ou 'orientação' sexual? O parâmetro curricular de Orientação Sexual utiliza em seu próprio título o termo 'orientação sexual' como sinônimo da prática realizada em meio escolar, diferenciando-o de 'educação sexual', tarefa a ser realizada pela família. No meu entendimento, foi uma estratégia para demarcar a função da escola, sem furtar à família a tarefa de educação que lhe compete. (XAVIER-FILHA, 2009a, p. 22)

O termo orientação sexual, a partir de considerações de Xavier-Filha, de que os enunciados podem ganhar e perder características de uma verdade em relação a outros existentes, de acordo com o tempo histórico em que ele foi produzido, foi utilizado erroneamente a partir da divulgação pelos PCNs. (BRASIL, 2000) Isso ocorre devido ao fato de que o termo educação sexual apresenta desgaste histórico, no sentido de que sua utilização está ancorada nas perspectivas biologicista e preventiva, ligadas a um discurso medicalizante e moralizante.

Nessas relações de poder-saber, o conceito passou a ser visto e empregado como correto, em detrimento do termo 'educação sexual', questionado por seu próprio 'desgaste' conceitual, principalmente pelas práticas calcadas no biologicismo, nas informações sobre anticoncepção e doenças sexualmente transmissíveis, especialmente fundamentadas em preceitos essencialistas e universalizantes. (XAVIER-FILHA, 2009a, p.23)

Desta maneira, a autora sugere o uso do termo "educação para a sexualidade" dentro de uma perspectiva que leva em consideração as relações de poder como sendo importantes e com sentido a partir da produção de linguagem. A iniciativa de Xavier-Filha tem como característica o fato de tentar deslocar-se de discursos já consagrados e de caminhos já constantemente seguidos em relação à sexualidade na escola.

A perspectiva da educação para a sexualidade pretende refletir sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente, relativizando-os, pondo-os sob suspeita e vigilância, pondo em xeque algumas certezas, permitindo novas formas de pensar e com isso estimular questionamentos sobre como nos constituímos em relações de saber e poder. Com isso, desestabilizar certezas para permitir a ampliação de olhares em outras direções e possibilidades. (XAVIER-FILHA, 2009a, p. 34)

Deborah Britzman (2007), ao problematizar a relação entre o sexo, sexualidade e educação, faz a proposição de uma educação sexual, na qual o envolvimento do corpo docente das instituições tem importância. Com isso, ao contrário do que se faz nas instituições escolares, o trabalho será em torno de incertezas com relação a esta temática. Há também, por parte de professoras/es a necessidade de entendimento de quais situações e elementos da instituição escolar que não permitem um avanço nas discussões em torno do sexo. A autora também destaca que para que esse processo se desenvolva docentes levem em consideração a perspectiva de produzir a curiosidade de discentes e não somente a busca por respostas sobre as quais já se sabe o conteúdo.

O modelo de educação sexual aqui proposto exige muito mais das professoras e dos professores. Em primeiro lugar, elas e eles devem estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e a ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. Mas juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público. (BRITZMAN, 2007, p. 109)

Maria Rita de Assis César (2009a, p. 49), inspirada na perspectiva de Britzman, faz apontamentos sobre esta outra possibilidade de ação da educação sexual. Para Cesar, professoras/es devem ter consciência do que desconhecem em relação a esta temática, e sobretudo, deve-se fazer com que professores/as possam lidar com a perspectiva do desconhecimento. Neste sentido, os questionamentos docentes sobre a sexualidade não podem ser embasados na normalidade do

discurso de especialistas, mas sim sobre as possibilidades impensáveis e desconhecidas do desejo, dos sujeitos e das práticas sexuais.

Em sua pesquisa sobre a educação sexual, em escola da cidade do Rio de Janeiro, Helena Altmann (2005, p. 145) apontou que a escola, como espaço onde se processam mecanismos de biopoder, realiza as ações de uma educação sexual voltada para a prevenção e o risco. Além disso, observa que nas atividades realizadas não há uma problematização das práticas homoafetivas.

Realizando uma crítica a essa abordagem da sexualidade, Dagmar Meyer, Carin Klein e Sandra dos Santos Andrade (2007) mostram as contradições que permeiam essa visão. Segundo as autoras a sexualidade deverá ser abordada “[...] como sendo uma produção da cultura e não um instinto biologicamente determinado.” (p. 222). Entretanto, a sexualidade na atualidade se encontra dentro de uma perspectiva psicologizada e naturalizada. É o que de alguma maneira ressalta Jeffrey Weeks (1999) quando aponta para o caráter não permanente da sexualidade, a partir do fato de que ela depende, assim como o gênero, de muitos fatores para se constituir. Mesmo assim, há dificuldade de compreendê-la desta maneira. Segundo o autor “[...] nos apresentamos (ou nos representamos) a partir de nossa identidade de gênero e de nossa identidade sexual. Essa parece ser usualmente a referência mais ‘segura’ sobre os indivíduos” (WEEKS, 1999, p. 13).

Se observarmos o que se discute com relação à sexualidade, dentro desta proposta de segurança e do risco, na qual se preza mais as questões morais e de comportamentos, de acordo com Jeffrey Weeks (1999), há um predomínio do pensamento sobre “[...] as relações entre homens e mulheres; o problema do desvio sexual; a questão da família e de outros relacionamentos; as relações entre adultos e crianças; a questão da diferença seja de classe, gênero ou raça”. (p. 54). O que ocorre a partir disso é o desinteresse em discutir sobre aquilo que se considera ‘anormal’, ficando a margem das discussões a homossexualidade, a bissexualidade e as experiências de transexuais e transgêneros.

Para Louro, a centralidade, sempre representada pela “[...] cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média [...]” (2003b, p. 42) é desafiada e contestada quando se faz uma reflexão sobre estas questões ou sobre a presença de manifestações que estejam dentro do campo das ex-centricidades, tomando a centralidade como parâmetro de comparação. Na

escola, são observadas muitas resistências quando um acontecimento relacionado às chamadas 'ex-centricidades', isto é, um comportamento não considerado 'adequado' ao sexo biológico se apresenta. Nesse momento, na maior parte das vezes profissionais da instituição escolar reafirmam a norma heterossexual. A instituição escolar tem como característica a abordagem da sexualidade voltada para a reiteração da heteronormatividade.

Alex Branco Fraga (1998) relata que em um dos momentos de registros realizados em sua pesquisa, quando das atividades da aula de Educação Física, ocorriam olhares sobre os corpos de/entre alunas e alunos e contatos corporais voluntários, mas não permitidos. A partir desta situação, as respostas das/os alunas/os eram com o objetivo de reforçar uma heteronormatividade.

[...] dá para perceber a existência de um forte componente "homofóbico" que atravessa meninos e meninas em maior ou menor intensidade. Parece que este sentimento ambíguo de amizade precisa ser permanentemente pontuado para que não reste dúvidas quanto à "normalidade" do relacionamento, para que seja estabelecida com precisão essa complexa fronteira entre sujeitos do mesmo sexo. É provável que aí se justifique a insistência com que se solicita a reafirmação dessa distância entre amigos ou entre amigas; na necessidade de sempre apontar aquilo que possa parecer estranho ao sentimento de amizade. (FRAGA, 1998, p. 159)

Os dizeres de Fraga em relação à questão de uma ênfase na heterossexualidade refletem o que Deborah Britzman afirma em relação a uma restrição imposta pela instituição escolar a outras formas de sexualidade que não a normativa. Entretanto, Britzman afirma que não há por parte da instituição escolar um reconhecimento dos episódios violentos que ali ocorrem; existe sim uma política de vitimização, que não leva em consideração a possibilidade destes corpos que não seguem a norma viver fluidamente seus desejos e prazeres.

[...] as garotas não têm oportunidades de compreender e explorar os significados de seus corpos, os adolescentes gays e as adolescentes lésbicas não são reconhecidos/as não têm, portanto, quaisquer oportunidades de explorar suas identidades e desejos ou até mesmo de buscar apoio institucional para intervir no processo de violência contra eles/as. O que ocorre aqui é que estão sendo construídas identidades vulneráveis à vitimização sexual e está sendo produzido um discurso de proteção, no qual a ignorância circula como conhecimento. Os efeitos desse discurso, entretanto, não são vividos de forma uniforme. (BRITZMAN, 1996, p. 79)

As discussões que realizei sobre a sexualidade, estão diretamente



relacionadas com as questões da diversidade sexual na escola. De alguma maneira, vemos o dispositivo da sexualidade agindo a partir de ações das instituições escolares, produzindo os processos de invisibilização da diversidade sexual. Entretanto, existem ações de políticas públicas na educação com objetivos de dar visibilidade à diversidade sexual e que podem ser problematizadas. Uma dessas ações será um dos temas explorados na parte seguinte, que tratará dos processos de visibilidade e invisibilidade da diversidade sexual na educação do Brasil e do Paraná.

### Parte 3. Os processos de (in) visibilidade da diversidade sexual na educação brasileira e paranaense

*Uma chamada importante [...] remete à problematização das novas identidades sexuais e de gêneros com que nos deparamos na atualidade e solicita uma cartografia das forças que engendram novos modos de relações. Estas forças forjam a produção de novas dúvidas que, por sua vez, enunciam novas questões. Assim, cada vez mais podemos perceber o grande arco-íris de sexualidades que se multiplica e se expressa na diversidade sexual, estabelecendo novas conexões e possibilidades de encontros afetivos, amorosos, sexuais, financeiros, marginais. Encontros que expressam modos de vida que ora nos fascinam ora nos amedrontam, porque, de certa forma, nos colocam em contato com dimensões em nós nunca percebidas até então. (Wiliam Siqueira Peres, 2009, p. 258).*

Nesta parte analiso algumas questões sobre a diversidade sexual e suas relações com a instituição escolar. Inicialmente, exploro os conceitos relacionados à diversidade sexual demonstrando que esta questão pode ser abordada sob duas perspectivas completamente distintas. A primeira perspectiva, mais comumente utilizada, está ligada ao respeito e tolerância à diferença. Essa perspectiva pressupõe uma identidade fixa para os sujeitos. A segunda perspectiva, isto é, a perspectiva da diversidade sexual entendida a partir do reconhecimento das diferenças, pressupõe experiências identitárias não fixadas e flutuantes. Também são exploradas tanto a questão da inclusão educacional enquanto processo normalizador, como também a idéia de uma criação institucional dos sujeitos de direitos, no caso dessa dissertação, os sujeitos *LGBT* (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais), no interior de um projeto biopolítico de controle e normalização desta população. Diante do fato de que a invisibilidade dos sujeitos *LGBT* atravessa as instituições escolares, assim como também os seus currículos, apresento as análises realizadas sobre as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física – DCEB/EF* no que se refere ao corpo, gênero e a sexualidade. Encerro esta parte relatando o processo de aproximação das escolas com as discussões sobre a diversidade sexual. Esta aproximação, no ensino público do estado do Paraná ocorreu através da formação continuada de professoras/es em gênero e diversidade sexual, isto é, o curso *Gênero e Diversidade na Escola – GDE*, além da

implementação pela *Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR*, do uso do nome social de travestis e transexuais, além de uma normatização sobre o uso do banheiro por esses sujeitos.

### 3.1 Diversidade sexual: modos de usar?

Início aqui uma reflexão sobre a ideia de diversidade sexual que será importante para todos os outros apartes. Para essa reflexão parto de dois pontos de vista diferentes. O primeiro, a partir de uma ótica heteronormativa, que tem como objetivo apagar a diferença, além de entender os sujeitos encerrados em uma identidade fixa, universal e uma essência ou uma natureza que determina tanto o desejo como a identidade.

Este primeiro ponto de vista, isto é, a ideia de uma identidade sexual fixada em uma essência ou uma natureza, se desenvolve a partir de uma retórica do direito à diversidade e do respeito à diferença. Uma crítica importante que se faz a esse ponto de vista se refere aos processos de naturalização da orientação sexual e das identidades de gênero. Nesse sentido, as políticas de tolerância à diferença entram em ação para referendar a existência e permanência de outro<sup>34</sup> da norma, ou da natureza, que permanece no lugar desviante, mas que as benevolentes políticas de inclusão social aos poucos os incluem em lugares sociais específicos. Entretanto, essa inclusão se dá a partir da ambiguidade, na medida em que permanece uma linha de separação entre o mesmo e outro da sexualidade e do gênero, em uma retórica do respeito à diferença. No entanto, nessa perspectiva não se discute a produção dessa diferença, gerando também uma forma mais sofisticada de exclusão

---

<sup>34</sup> Nuria Perez de Lara e Jorge Larrosa (1998) destacam que: “[...] somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações.” (p. 08). Desta maneira, o outro é definido por nós e as formas como o conceituamos estão embasadas em técnicas que são abordadas nos vários saberes. O outro vai ser aquele do qual há dependência, pois possibilita o reforço da identidade fixa. Os exemplos são as imposições da maturidade ao seu outro, a criança, ou a razão, em relação à loucura, a civilização que considera ao selvagem o seu outro e a normalidade, para a deficiência. Pela observação que o outro realiza sobre nós, há o questionamento do que somos e do que fazemos nos processos de classificação e exclusão deste outro, de afastamento do transtorno que provocam e de adequá-los institucionalmente, o que tem por objetivo final fazer o outro se adequar ao que somos. Para ver mais, LARROSA, Jorge. LARA, Nuria Pérez de. Apresentação. LARROSA, Jorge. LARA, Nuria Pérez de. (Orgs.) **Imagens do outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 07-11.

(DINIS, 2008, p.485). Para Rogério Diniz Junqueira (2009c, p.401-402) as políticas de tolerância são pautadas pelo respeito à diferença, não reconhecendo a diversidade, para que não ocorra um abalo daquilo que está seguramente estabelecido pelos processos de normalização. Sobre a questão da tolerância, Sílvia Duschatzky e Carlos Skliar (2001) asseveram que:

Será certo, que “tudo que é sólido se desmancha no ar?” Que novas retóricas são novos discursos, outros modos de nomear? Que, por exemplo, o chamado à tolerância venha trincar uma história construída sobre a expulsão da diferença? Que a atenção educativa à diversidade constitui, finalmente, a prática de uma educação para todos? Que o multiculturalismo supõe um diálogo entre as diferenças, uma democratização das relações de poder e, finalmente, uma forma de suturar algumas das infinitas faces da expulsão social? (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 119-120)

Rogério Diniz Junqueira (2009c) também ressalta o quanto é problemático o encontro da sociedade com a diversidade e tudo mais que coloca uma situação desestabilizadora. Isto incomoda e produz processos de negação. O outro, neste sentido, é considerado “[...] apenas um outro eu (homem, mulher, homossexual, heterossexual...) com o qual devo criar um exercício de vizinhança baseado na filosofia do politicamente correto.” (DINIS, 2008, p. 486) Jimena Furlan (2009) também trata desse tema e para ela:

“Naturalizar a diferença” é toda forma de dar resposta a um fenômeno social (ou falar de um grupo de indivíduos) utilizando uma explicação, restrita, à sua condição biológica. O biológico passa a ser “o natural”. “O natural” passa a ser “o normal”. Ou seja, neste processo, apenas aspectos corporais, biológicos, físicos da pessoa são usados como referência para explicar sua condição social. Os significados culturais passam despercebidos, embora estejam ali presentes. (FURLANI, 2009, p. 136)

Percebe-se um paradoxo nas reivindicações de direito dentro de um projeto de tolerância. Como afirmam Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2001, p.135), estes processos em educação, ao mesmo tempo em que respeitam a diferença entendida como apriorística, demonstram e compactuam com a aceitação das manifestações de grupos opressores. Com isso, a conceituação de tolerância é realizada pela autora e autor como

[...] naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar. A tolerância promove os eufemismos, como, por exemplo, chamar localismos, identidades particulares às desigualdades materiais e

institucionais que polarizam as escolas dos diferentes enclaves do País. (2001, p. 137)

Com um ponto de vista parecido, Rogério Diniz Junqueira (2009c) afirma que:

[...] o convívio com a diversidade [...] busca favorecer o que para algumas pessoas pode comportar um certo desconforto: ela nos coloca diante de questões e situações das quais, com frequência, preferimos nos desviar e diante das quais procuramos nos calar, ignorar e, conscientemente ou não, adotar estratégias de negação. (JUNQUEIRA, 2009c, p. 409)

Nesta perspectiva, os processos de inclusão são bem intencionados, mas o que se observa nesse processo é a exclusão do diverso, do diferente e de tudo aquilo que não está adequado à norma. Kathryn Woodward (2000, p. 19) afirma que os processos de exclusão e de inclusão envolvem relações de poder e são definidos a partir de relações socialmente estabelecidas por marcações simbólicas que constroem e mantêm as identidades. Essas relações de poder produzem e dão sentido às desigualdades sociais.

Para Alfredo Veiga-Neto (2001) estas mesmas políticas de inclusão são produtoras das narrativas sobre a anormalidade, pois

[...] se os *anormais* - divididos nas cada vez mais numerosas categorias que a Modernidade tem incansável e incessantemente inventado: os *sindrômicos*, *deficientes* e *psicopatas* (em todas as suas variadas tipologias), os *surdos*, os *cegos*, os *aleijados*, os *rebeldes*, os *pouco inteligentes*, os *estranhos*, os "outros", o *refugo* enfim - podem, ou mesmo devem, ser *misturados*, nas escolas, com os *normais* - cada vez mais parecidos com nós mesmos e, bem por isso, cada vez mais especiais, melhores, mais raros... (VEIGA-NETO, 2001, p. 23)

Veiga-Neto (2001) ressalta também os processos turbulentos pelos quais estas políticas de inclusão passam, pois ao mesmo tempo em que generalizam as identidades culturais, quando partem de uma perspectiva de um todo social, conseqüentemente, ignoram as profundas origens produtoras destas identidades. (p.23) O autor ressalta que esses processos de produção de identidade ocorrem a partir de abordagens que dicotomizam as relações entre dominadores/dominados. Para ele, as políticas de inclusão escolar se limitam a discutir a questão do compartilhamento, por *normais* e *anormais*, de um mesmo espaço, isto é, no caso da instituição escolar, a mesma sala de aula. Desse modo, os processos de inclusão

observados pelo autor ocorrem a partir da inclusão enquanto um dispositivo uniformizador. (VEIGA-NETO, 2001, p. 29)

As práticas narrativas e institucionais da inclusão educacional se dão de maneira problemática em razão do dispositivo normalizador. Também realizando críticas aos processos de inclusão social nas políticas educacionais brasileiras, Rogério Diniz Junqueira traz questionamentos sobre a existência e permanência dos sujeitos *LGBT* nessas políticas de inclusão. Ao demonstrar os limites dos processos de inclusão Junqueira afirma:

O risco de se deixar de fora grupos menos mobilizados ou com menores possibilidades de angariar suporte e solidariedade é inegável. Quais as chances das travestis e transexuais nesse cenário? Elas seriam pensadas como população-alvo de iniciativas voltadas à inclusão educacional e à inserção nas demais esferas sociais? Ou, no máximo, ficariam confinadas em atividades “promotoras da diversidade” cujo foco é prevenir DST e Aids entre profissionais do sexo? (JUNQUEIRA, 2009c, p.422-423)

O outro ponto de vista, e que sustenta as argumentações presentes nessa dissertação, se refere a uma compreensão da diversidade sexual a partir da crítica das identidades naturalmente e juridicamente constituídas, em nome de identificações móveis, flexíveis, cambiantes e intercomunicáveis que deslocam a discussão dos processos engessados de produção de identidades.

Nas escolas, há a necessidade de que professoras/es estejam inseridas/os nas discussões sobre as diversidades e reconheçam o quão diversa é a instituição escolar. Para Fernando Seffner:

É necessário estudo, paciência, debates, reflexões sobre o atual momento político e educacional brasileiro para que nós, professores, possamos perceber a riqueza da diversidade em sala de aula, sob todos os aspectos, e particularmente na questão da diversidade sexual. Se, por um lado, todos concordam acerca da beleza do aprendizado entre os diferentes, por outro, isso é muito difícil de ser conseguido, exigindo de nós grande esforço de trabalho e uma disposição para a aceitação e a superação de preconceitos que não é fácil de ser mantida. (SEFFNER, 2009a. p.131)

Rogério Diniz Junqueira (2009c) ressalta que na instituição escolar é possível a tematização do que se costuma negar dentro dos processos institucionais, o que influenciaria as relações de aprendizagem. Junqueira afirma que

[...] o reconhecimento valorizador da diversidade pode permitir alterar esse quadro aparentemente intransponível, ao favorecer tanto a tematização do que é comumente recusado, recalcado, reprimido, deslocado, abafado e silenciado, quanto o questionamento das razões que costumam levar a isso. Ao promover uma cultura de reconhecimento e de respeito à diversidade, ensejam-se novas formulações acerca do que também pode ser pensado e conhecido (ou ignorado), sobre novas formas de aprender e reconhecer e sobre outras possíveis maneiras de ser, agir, pensar e sentir. (JUNQUEIRA, 2009c, p.409-410)

Assim, produz-se uma noção de identidade que conteste sua unidade. No entanto, essa possibilidade é considerada como algo por se fazer, pois para Deborah Britzman:

Parte do problema consiste em que não se tem atribuído à categoria de “identidade” suas caleidoscópicas qualidades: a identidade é constituída de mais coisas do que aparenta. Além disso, os indivíduos não vivem suas identidades como hierarquias, como estereótipos ou as prestações. (BRITZMAN, 1996, p.72-73)

Britzman propõe uma historicização da noção de identidade, deslocando-a dos domínios biológicos e da normalização, apresentando as identidades sexuais enquanto elementos instáveis e inacabados. Para ela não existe a possibilidade de mensurar os limites e a existência entre uma identidade heterossexual e homossexual.

Gostaria de argumentar em favor de uma noção mais complexa e mais historicamente fundamentada de identidade, uma noção que veja a identidade como fluida, parcial, contraditória, não-unitária, uma noção que veja a identidade como envolvendo elementos sociais. Pensar a identidade significa não apenas ver esses elementos como efetivos constitutivos das relações sociais e da história, mas *também* como capazes de rearticular o desejo e o prazer. Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade. (1996, p. 73) [grifos da autora]

A autora ressalta que a instituição escolar deve compreender que as identidades sexuais são produzidas por processos de generificação realizados em vários lugares sociais. Britzman argumenta que mesmo que a identidade de jovens *LGBT* seja produzida nas escolas sob condições de preconceito e violência, deve-se descartar a ideia de que adolescentes não estão preparadas/os para serem sujeitos *LGBT* (BRITZMAN, 1996, p. 80)

Há desta forma, uma necessidade de reconhecimento das diferenças,

independente de uma ordem, normalização ou controle. Sendo assim, a diferença é entendida enquanto engendrada nas relações de poder (JUNQUEIRA, 2009c, p. 398). Para Furlani:

Segundo entendo, para que a sociedade estabeleça uma política de reconhecimento da diferença, particularidades de grupos e de indivíduos precisam ser reconhecidas e garantidas. Mas, o reconhecimento passa pela compreensão das reivindicações como legítimas merecedoras de atendimento pelo poder público. No momento em que a sociedade reconhece a diferença do outro, ela constrói a não-segregação, a não-exclusão, a não-discriminação. (FURLANI, 2009, p. 145)

É importante também realizar algumas considerações sobre os sujeitos de direito, invenção da perspectiva identitária e que se fazem presentes nas discussões a respeito da diversidade sexual. Nesse processo de proliferação dos sujeitos de direito Carin Klein (2010) afirma que, com a ênfase no cuidado da criança, enquanto projeto de futuro, a mulher é responsável pela proteção dessa infância, desde os primeiros momentos da gravidez. Neste sentido, o feto é considerado um sujeito de direitos. (p. 153) Esse processo se dá a partir da produção de um bem fundamentado aparato biopolítico de controle da gestação e da vida dessa criança, como carteiras de vacinação e outros documentos.

Em relação aos sujeitos *LGBT* as formas de controle se dão também a partir de um aparato biopolítico que se assemelha com o da infância e a todos os outros novos sujeitos sociais. A partir desta perspectiva, é possível realizar uma análise do papel do Estado e das políticas públicas na produção das identidades e dos novos sujeitos de direito. Também é importante ressaltar que essa produção de sujeitos e identidades se dá por meio de uma retórica dos direitos humanos. Rogério Diniz Junqueira (2009a) questiona quem seriam estes humanos contidos nas reivindicações dos direitos? Sempre que haja uma delimitação de identidade há a produção de limites e a exclusão. Do ponto de vista da sexualidade, quem seriam os humanos incluídos e os desumanos excluídos. Ou ainda, que a inclusão dos pouco humanos e dos desumanos pode se dar no plano dos riscos.

Quem geralmente são os “humanos” das agendas dos direitos humanos? Dificilmente faremos avanços significativos se continuarmos a empregar uma noção vaga e imprecisa de direitos humanos que não permite uma nítida, ampla e pluralizada tematização dos direitos sexuais e a inclusão de seus variados sujeitos. Manter a imprecisão ou esta restrição comporta deixar de fora a sexualidade em si ou a, no máximo, situá-la no plano do



risco e da ameaça, no qual o discurso fica invariavelmente limitado à prevenção de “problemas” [...] (JUNQUEIRA, 2009 a, p. 118-119)

Mesmo que os debates sobre diversidade e direitos tenha se intensificado, além das várias iniciativas de implementação de uma política de direitos em favor dos sujeitos *LGBT* na instituição escolar, existe um histórico elevado de situações de preconceito e violência, que muitas vezes culminam na exclusão destes sujeitos na instituição de ensino. Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010), sobre as experiências de exclusão que transexuais sofrem na instituição escolar, destaca que:

[...] os efeitos de poder que engendram os processos de exclusão de transexuais são potencializados quando a análise é deslocada para as instituições, a exemplo da escola. As escolas não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar a norma heterossexual. (p.86)

Com efeito, para a continuidade da análise das narrativas sobre corpo, gênero e sexualidade, um dos temas fundamentais para a construção dessa dissertação foi a relação entre a diversidade sexual e a educação. As narrativas sobre a diversidade sexual na instituição escolar vêm produzindo relatos de preconceito e violência a que são submetidos os sujeitos *LGBT*. Rogério Diniz Junqueira denominou esse processo de “homossociabilidade homofóbica”. (2009b, p.22) Para Junqueira, esse processo ocorre em vários espaços sociais, mas na escola possui diferentes meios de se constituir. Este processo se traduz por uma espécie de esquecimento ou negação das agressões a que os sujeitos *LGBT* são submetidos por parte da instituição. Entendido também como invisibilização destes sujeitos e da violência por eles sofrida, faz-se presente também em todos os artefatos escolares, como currículos e materiais didáticos e práticas escolares. Para Junqueira:

[...] ao lado de numerosos discursos que não salvaguardam nem sequer vagas enunciações acerca de princípios de igualdade, não são poucos os que, dentro e fora da escola, se sentem confortavelmente legitimados a adotar, de maneira ostensiva, posições preconceituosas e discriminatórias heterossexistas e homofóbicas, amparados em uma maior aceitação da expressão de preconceito, discriminação e violência contra transgêneros, homossexuais e bissexuais(JUNQUEIRA, 2009c, p.383).

Diante do fato de que os processos invisibilizadores da diversidade sexual estão presentes e dispersos nas instituições escolares, faz-se importante neste

momento a abordagem sobre o currículo da Educação Física do estado do Paraná no que se refere às temáticas de gênero e sexualidade. Desta forma, apresentaremos a seguir uma análise das narrativas que compõem as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Educação Física - DCEB/EF* (2008).

### 3.2 Jogos de esconde-esconde. Onde estão os sujeitos LGBT nas narrativas curriculares?

De modo geral os currículos das instituições escolares produzem a invisibilidade de sujeitos *LGBT*. No estado do Paraná, recorte geográfico estabelecido por essa dissertação, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Educação Física – DCEB/EF*<sup>35</sup> (2008) ao tratar do corpo, gênero e da sexualidade também produz esses processos de invisibilidade da população *LGBT*.

Primeiramente, passo a discorrer sobre o processo de produção das *DCEB/EF* (2008) que apresentou inúmeros contornos, permanências e rupturas, principalmente do ponto de vista teórico. Rodrigo Tramutolo Navarro (2007, p. 159) ao analisar as *DCEB/EF* apontou que o conteúdo das mesmas representa a figura de uma ‘quimera’, referindo-se ao monstro mitológico. Em sua análise, as *DCEB/EF* representam um conjunto heterogêneo de proposições teóricas que na maior parte das vezes não poderiam estar justapostas. Isto é, tentativas de conciliação de pontos de vista teóricos distintos, rupturas com grupos de pesquisadores e a entrada de outros grupos com posições teóricas antagônicas. Quando remeti o olhar às relações com o corpo, gênero e sexualidade observei que isso também se dá de uma mesma forma ‘quimérica’. O documento, nos embates teóricos ocorridos

---

<sup>35</sup> Na parte 2, ao tratar do contexto em que se estabeleceram as relações do corpo na Educação Física, abordei as perspectivas que majoritariamente embasam as *DCEB/EF*, ou seja, crítico-superadora e a corporalidade. Mesmo assim, é importante ressaltar, como afirmou Rodrigo Tramutolo Navarro (2007) que o conteúdo destas Diretrizes seria melhor representado pela figura da Quimera, ou seja, um conjunto heterogêneo de proposições teóricas, sob várias referências, resultado dos embates teóricos que envolveram a elaboração desse documento. Sobre o processo que envolveu a produção das *DCEB/EF*, NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2007; MORAES E SILVA, Marcelo. Entre o discurso crítico e pós-crítico: A Educação Física nos currículos Paranaenses do início do século XXI. In: **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 118, jan./abr. 2010. Disponível em [www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/download/8707/6679](http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/download/8707/6679). Acesso em 21 dez 2011.

durante o período de elaboração, passou por várias abordagens<sup>36</sup> que o embasaram teoricamente. No entanto, alguns elementos das *DCEB/EF* ainda têm nas conceituações da *corporalidade*, seu embasamento.

Esta perspectiva teórica foi proposta pelas/os professoras/es Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, Luciana Paiva Alves de Oliveira e Alexandre Fernandez Vaz, como forma de contribuição na elaboração das *DCEB/EF*. Estas/es professoras/es, fizeram parte da comissão que organizou este documento, mas devido a divergências teóricas, ela e eles se retiraram do projeto e suas ideias permaneceram.

Apoiada na concepção de cultura escolar, de autores como Jean-Claude Forquin e na teoria crítica, dos autores da Escola de Frankfurt, a *corporalidade*, em Taborda de Oliveira; Oliveira e Vaz (2008) é definida como

[...] a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural. (p. 306)

Considerada por Taborda de Oliveira e Villa (2003) como objeto fundamental e o que melhor representa a Educação Física escolar, a *corporalidade* é apresentada sob duas dimensões, que possuem relação necessária com as práticas escolares.

A primeira [dimensão] diz respeito às práticas de transmissão dos bens culturais, o que implica a seleção de saberes passíveis de serem escolarizados, ou seja, na definição de conteúdos escolares. [...] A outra dimensão, não restrita aos conteúdos selecionados pelos especialistas da área, diz respeito aos meios de acesso àquilo que entendemos como formação: a crítica radical a sociedades marcadas pela violência, pela exclusão, pelas diferentes formas de miséria humana [...] (p. 148-149)

Em artigo desenvolvido por Taborda de Oliveira; Oliveira e Vaz (2008) são realizadas proposições para a construção das *DCEB/EF*. As/os autoras/es afirmam

<sup>36</sup> É importante ressaltar, como afirmou Rodrigo Tramutolo Navarro (2007) que o conteúdo destas Diretrizes seria melhor representado pela figura da Quimera, ou seja, um conjunto heterogêneo de proposições teóricas, pois há pontuada no texto das *DCEB/EF* a várias referências, resultado dos embates teóricos que envolveram a elaboração desse documento. Sobre o processo que envolveu a produção das *DCEB/EF*, NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2007; MORAES E SILVA, Marcelo. Entre o discurso crítico e pós-crítico: A Educação Física nos currículos Paranaenses do início do século XXI. In: **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 118, jan./abr. 2010. Disponível em [www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/download/8707/6679](http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/download/8707/6679). Acesso em 21 dez 2011.

que o proposto foi resultado de debates realizados com professoras/es das escolas públicas do Paraná, que levaram em consideração os processos de escolarização pública. Nesta perspectiva, o intuito foi a articulação dos seguintes eixos às ocorrências cotidianas do trabalho docente:

- o corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas; - potencial expressivo do corpo;- desenvolvimento corporal e construção da saúde;- relação do corpo com o mundo do trabalho; (p.312)

Essa proposta ainda permanece no documento final, de 2008, com algumas alterações, como o acréscimo do pré-nome Cultura a cada um dos eixos e a criação de outros, que compõem os Elementos Articuladores dos Conteúdos Estruturantes<sup>37</sup>.

A abordagem apresentada e proposta na edição de 2008 é também baseada no materialismo histórico-dialético, que na Educação Física se traduziu numa perspectiva *crítico-superadora*. Tal perspectiva tinha como objetivo criticar o modelo brasileiro vigente de Educação Física, no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, que ainda guardava elementos característicos de uma ênfase à técnica e à aptidão física dos anos anteriores.

A perspectiva *crítico-superadora* problematiza novas concepções educacionais, trazidas por professoras/es que vieram do exterior após estudos de pós-graduação, no final da década de 1970, tais como a da psicomotricidade, de Jean Le Boulch, que veio divulgá-la em nosso país, no ano de 1978, a humanista, de Carl Rogers, a educação pela motricidade, de João Batista Freire e a ciência da motricidade humana, de Manuel Sérgio.

As *DCEB/EF* (2008) em sua versão atual e definitiva possuem embasamento em uma teorização marxista, e que na Educação Física escolar se delineou como Cultura Corporal, advinda da perspectiva *crítico-superadora*. No capítulo denominado “Fundamentos teórico-metodológicos” (p.49) aponta-se que através da adoção da Cultura Corporal, enquanto objeto de estudo, há a garantia de

[...] acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural. (PARANÁ,

<sup>37</sup> Sobre os Elementos Articuladores, trataremos melhor quando da explanação sobre a composição atual das Diretrizes.

2008, p. 49)

O surgimento da Cultura Corporal “[...] reside na atividade humana para garantir a existência da espécie [...] e também se configura na sociedade [...] desenvolvendo-se, inicialmente, nas relações Homem-Natureza e Homem-Homem, isto é, pelas relações para a produção de bens e pelas relações de troca.” (p. 51)

Estas relações, segundo as *DCEB/EF*, têm de alguma maneira, por alvo, alienar a população, a partir de “[...] mecanismos e mediações referentes à disciplina corporal para atender aos interesses do modo como o capital organiza a vida em sociedade.” (p.52).

Em seguida, são apresentados os “Elementos articuladores dos conteúdos estruturantes para Educação Básica” (p.53), que tem por objetivo ampliar a “[...] compreensão das práticas corporais, [e] indicam múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica em situações que surgem no cotidiano escolar.” (PARANÁ, 2008. p. 54).

Os “Elementos” são subdivididos em: a) *Cultura Corporal e Corpo*; b) *Cultura Corporal e Ludicidade*; c) *Cultura Corporal e Saúde*; d) *Cultura Corporal e Mundo do Trabalho*; e) *Cultura Corporal e Desportivização*; f) *Cultura Corporal – técnica e tática*; g) *Cultura Corporal e Lazer*; h) *Cultura Corporal e Diversidade* e i) *Cultura Corporal e Mídia*. Além disso, há os chamados “Conteúdos Estruturantes” (p.62), compreendidos pelo Esporte, Jogos e Brincadeiras, Ginástica, Lutas e Dança que, numa perspectiva geral, se referem aos

[...] conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. (PARANÁ, 2008, p. 25)

O conjunto destes conteúdos apresentados pela primeira vez no livro “Metodologia de ensino da Educação Física”, com a sua primeira edição publicada em 1992, torna-se um referencial nacionalmente utilizado nos documentos normativos da Educação Física<sup>38</sup> nas décadas posteriores. Nas *DCEB/EF*, 16 anos

<sup>38</sup> Em minhas pesquisas, durante o período em que me licenciiei em Educação Física tive oportunidade de analisar alguns documentos normativos, quer sejam regionais, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Ensino Fundamental (2006) e as Diretrizes Estaduais, que analisamos nesta parte, quer sejam nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Em todos estes documentos oficiais, o embasamento teórico é no conteúdo do

após, essa influência fica evidenciada, quando nos deparamos a sua constituição atual.

Desta forma, passo a discorrer sobre as questões do corpo neste documento. O corpo aparece mais especificamente no chamado elemento articulador *Cultura Corporal e Corpo* (p.53). Sobre a possibilidade de uma análise subjetiva do corpo, as *DCEB/EF* apontam esse mesmo conceito, isto é,

[...] uma perspectiva crítica de construção hegemônica do referencial de beleza e saúde, veiculado por mecanismos mercadológicos e midiáticos, os quais fazem do corpo uma ferramenta produtiva e um objeto de consumo. (PARANÁ, 2008, p.54)

Neste momento, se faz também críticas a uma exploração exacerbada, na história das práticas corporais da Educação Física, de elementos que “[...] favoreceram a dicotomia corpo-mente e sua repercussão no interior das aulas.” (PARANÁ, 2008, p. 54).

O elemento articulador *Cultura Corporal e Ludicidade* aponta que os aspectos lúdicos atravessam todos os Conteúdos Estruturantes, sob o pressuposto de que esta proposta “[...] não esteja limitada a uma perspectiva utilitarista, na qual as brincadeiras surgem de modo descontextualizado, em apenas alguns momentos da aula, relegando o lúdico a um papel secundário.” (PARANÁ, 2008, p.55)

O elemento articulador *Cultura Corporal e Saúde*, se apresenta dividido nos seguintes subelementos: *Nutrição*, relacionada ao que o corpo necessita de nutrientes e vitaminas essenciais no metabolismo realizado durante as práticas corporais; *Aspectos anátomo-fisiológicos da prática corporal*, que ressalta os processos de funcionamento do corpo, suas limitações e uma proposta para a avaliação física; *Lesões e primeiros socorros*, que aborda as lesões adquiridas na prática corporal, o tratamento e a relação entre lesões e a prática esportiva de alto nível e, por fim, *Doping*, em que se discutem as influências da ideia de competição em nossa sociedade e a relação desse pressuposto com o uso de substâncias ilícitas, além dos efeitos colaterais produzidos por tais substâncias (PARANÁ, 2008, p. 56).

No elemento articulador *Cultura Corporal e Mundo do Trabalho* há a associação específica da Educação Física escolar e das práticas corporais com as

relações sociais que se pautam no binômio produção industrial/processos de assalariamento. Um exemplo apontado no documento sobre esta relação

[...] é o caráter de (in) utilidade que a Educação Física tem assumido no processo de formação do aluno. Com a reestrutura produtiva, o trabalhador preterido deve contornar as tarefas laborais com a máxima flexibilidade, isto é, deve saber trabalhar em equipe, tomar decisões rapidamente, ter noções, ainda que gerais, de informática, a fim de manusear as novas tecnologias. (PARANÁ, 2008, p.57).

A discussão no elemento articulador *Cultura Corporal e Desportivização* se refere ao processo de transformação das práticas corporais em esporte, que vem a ser, segundo as *DCEB/EF* “[...] colocá-la sob normas e regras padronizadas e subjugadas a federações e confederações, para que sua difusão seja ampla em todo o planeta, deixando o aspecto criativo da expressão corporal num segundo plano.” (PARANÁ, 2008, p.58).

O direcionamento, sugerido pelas *DCEB/EF* para esta questão na escola, a partir da ação das/os professoras/es é o questionamento do que foi chamado no documento de “contradições presentes nesse processo de esportivização”, quando a prática corporal é institucionalizada (PARANÁ, 2008, p.58).

*Cultura Corporal- Técnica e tática* é o elemento articulador que não se limita aos aspectos técnicos e táticos, pois a decorrência dessa limitação, para as *DCEB/EF*, seria a diminuição de uma reflexão social sobre as práticas corporais e suas relações com o meio. Isso não significa que técnica e tática não tenham importância, na medida em que “[...] compõem os elementos que constituem e identificam o legado cultural das diferentes práticas corporais [...]” (PARANÁ, 2008, p.59).

Quando as discussões se limitam aos aspectos técnicos e táticos, ou seja, a estes elementos desenvolvidos sob o âmbito científico, afirma-se que

[...] corre-se o risco de reduzir ainda mais as possibilidades de superar as velhas concepções sobre o corpo, baseadas em objetivos focados no desenvolvimento de habilidades motoras e no treinamento físico, por meio das conhecidas progressões pedagógicas. (PARANÁ, 2008, p.59)

A partir de uma ideia de *educação pelo lazer*, ou seja, uma Educação Física realizada com elementos do lazer externos à escola, além de uma *educação para o lazer*, que atravessa todos os Conteúdos Estruturantes, configura-se o elemento

articulador *Cultura Corporal e Lazer*. Este convida a um questionamento sobre o movimento, que se relacionaria ao lazer da escola e também fora da instituição.

Para os documentos a *educação pelo lazer* pode ser realizada por meio de um questionamento sobre o esporte, enquanto prática corporal exclusiva. Segundo o documento “[...] para um jogador (profissional) de qualquer modalidade esportiva, a atividade que desenvolve caracteriza-se como lazer? E para os espectadores, tal atividade é lazer?” (PARANÁ, 2008, p.60).

Já o trabalho com a *educação para o lazer*, embasado em aspectos da história que contribuam para se compreender suas significações no cotidiano, permitiriam reflexões e perguntas sobre

[...] quais são os espaços e equipamentos necessários para determinadas práticas corporais? Esses espaços que existem perto da escola ou de casa são padronizados ou possibilitam outras experiências corporais para além do esporte? [...] o que faço no meu tempo livre? Quais são os espaços e equipamentos de que me aproprio? Qual é a minha atitude frente ao tempo/espaço de lazer? (PARANÁ, 2008, p.60).

O tópico *Cultura Corporal e Mídia* apresenta uma discussão sobre o espetáculo midiático do esporte que, para as *DCEB/EF*, é composto por práticas corporais reconfiguradas e divulgadas por veículos de comunicação. O objetivo da veiculação seria associar essas práticas, que se transformam em objeto de consumo, à promoção e divulgação de diversos produtos (PARANÁ, 2008, p.62).

Outro aspecto apontado pelo documento é relacionado ao alcance da mídia e como esse tema deve ser explorado na escola:

[...] é importante lembrar que a mídia está presente na vida das pessoas e a rapidez das informações dificulta a possibilidade de reflexão a respeito das notícias. Desse modo, torna-se importante que o aluno reflita acerca desse elemento articulador e o professor não pode ficar alheio a essa discussão. (PARANÁ, 2008, p.61).

As *DCEB/EF* apontam que as práticas corporais e os elementos que se referem ao corpo e a mídia são passíveis de reflexão na prática pedagógica da Educação Física escolar, por uma necessidade de permitir as/aos alunas/os a

[...] discussão e reflexão sobre: a supervalorização de modismo, estética, beleza, saúde, consumo; os extremos sobre a questão salarial dos atletas; os extremos de padrões de vida dos atletas; o preconceito e a exclusão; a ética que permeia os esportes de alto nível, entre outros aspectos que são



ditados pela mídia. (PARANA, 2008, p.62).

No que se refere então ao conceito de corpo apresentado no conteúdo das *DCEB/EF*, podemos apresentar algumas considerações. O corpo quer seja na perspectiva da *corporalidade*, quer seja na perspectiva *crítico-superadora* em alguns momentos recai em proposições de elementos que elas mesmas criticam. Isso ocorre pelo fato de as duas formas de proposições teóricas apresentarem uma ideia de corpo submisso aos ditames de uma sociedade capitalista, caracterizado então pela superioridade de uns indivíduos em relação aos outros. Desta maneira, ignoram-se os movimentos que caracterizam as relações de poder existentes na instituição escolar e que produzem vivências corporais, que não são necessariamente prejudiciais ou maléficas.

Há uma ênfase exacerbada nos conteúdos da saúde, muito voltados para os aspectos somente anatomofisiológicos e o movimento ainda está delimitado muito mais aos conteúdos tradicionalmente presentes na Educação Física escolar. Os exemplos disso seriam nomes dos Eixos e dos Conteúdos Estruturantes, que se referem aos esportes, jogos, lutas e danças.

As discussões se aproximam mais a uma naturalização das experiências corporais na Educação Física escolar, quando o campo de intervenção desta disciplina somente se reduz sempre aos mesmos elementos. E, não há maiores detalhamentos sobre outras experiências corporais, que se desloquem de uma história e de uma vivência em sociedade adequadas aos modelos da heterossexualidade, tais como as/os alunas/os que estejam passando por processos de busca de uma identidade de gênero que se adeque a sua orientação sexual.

As relações de gênero aparecem nas *DCEB/EF*, no item denominado *elemento articulador - Cultura Corporal e Saúde* (p.55). Nesse documento o gênero é tratado como “as diferenças sociais entre homens e mulheres” (PARANÁ, 2008, p.56). Segundo o documento, para que haja a diminuição das desigualdades de gênero é necessária a realização de jogos em co-educação<sup>39</sup>, isto é, a presença de meninas e meninos participando juntos das atividades é fortemente recomendada como medida para o estabelecimento de relações iguais entre os dois gêneros. (p. 68) A prática da co-educação nas aulas mistas, segundo o documento, proporcionaria a participação de todas/os e estaria “[...] mostrando a importância do

---

<sup>39</sup> A perspectiva da co-educação é abordada na parte 2 desta dissertação.

convívio social entre os mesmos, por meio da mudança de regras.” (PARANÁ, 2008, p. 56).

São necessários alguns questionamentos sobre a forma como está indicada a perspectiva de co-educação pelas *DCEB/EF*. A mudança de regra citada pelo documento é a proposição de uma abordagem que fuja às proposições consagradas na Educação Física escolar nas aulas mistas. Propõe-se desta forma a alteração das regras nas atividades esportivas, para favorecer a participação de todas/os nas aulas. No entanto, esta proposição distorcida da co-educação por si só não solucionaria nem as hierarquias de gênero e nem as questões relacionadas aos sujeitos que fogem às normas heterossexuais e que também sofrem com as hierarquias de gênero presentes nas aulas. Diante deste quadro apresentado pelas *DCEB/EF*, onde estão os sujeitos *LGBT* nestas proposições a partir de um currículo que realiza proposições sobre Educação Física somente por uma via de organização das aulas?

Outra abordagem sobre as relações de gênero ocorre no *conteúdo estruturante - Esporte* sob a perspectiva de que a prática pedagógica na Educação Física escolar não estaria limitada ao ensino e aprendizagem única de “[...] habilidades físicas, destrezas motoras, táticas de jogo e regras.” (PARANÁ, 2008, p. 63). Assim, o futebol é explorado pelas *DCEB/EF* enquanto atividade esportiva que possibilita a produção de vários elementos estratégicos na metodologia de aula. Dentre estes elementos, se destaca o questionamento sobre a produção masculinizada deste conteúdo (PARANÁ, 2008, p. 65). Isso significa que nas *DCEB/EF*, quando são citados os variados esportes, objetiva-se que estes sejam acessíveis às meninas e aos meninos. Segundo o documento:

A exacerbação e a ênfase na competição, na técnica, no desempenho máximo e nas comparações absolutas e objetivas faz do esporte na escola uma prática pedagógica potencialmente excludente, pois, desta maneira, só os mais fortes, hábeis e ágeis conseguem viver o lúdico e sentir prazer na vivência e no aprendizado desse conteúdo. (PARANÁ, 2008, p.63)

As relações de gênero nas *DCEB/EF* têm sua fundamentação em uma perspectiva simplificada da idéia de um gênero construído socialmente<sup>40</sup>, ainda que isso não seja tema de discussão no documento. Embora esta perspectiva seja

<sup>40</sup> A discussão sobre o gênero caracterizado como uma construção social se encontra melhor desenvolvida na parte 2 desta dissertação.

imprescindível em um documento como este, pelo fato de tentar desessencializar e desbiologizar as diferenças de gênero, essa abordagem, na narrativa do documento, tem as suas limitações muito claras. Permanece o referencial binário do gênero, isto é, a existência exclusiva de dois gêneros, o masculino e o feminino, além do gênero ser uma representação social da biologia dos sexos. Desse modo, não há possibilidades para as problematizações *LGBT*, nem nos documentos e muito menos nas práticas pedagógicas da Educação Física. Mesmo que a aula de Educação Física seja um lugar conflagrado das disputas em torno da orientação sexual.

Embora o gênero seja tomado como uma construção social pelo documento sua localização associada à saúde acaba por aproximá-lo de uma referência biológica. Assim, paradoxalmente, por um lado, o gênero é apresentado como construção social, e por outro lado, o mesmo texto se contradiz ao aproximá-lo de concepções biológicas. O exemplo dessa situação aparece nas *DCEB/EF* quando o conteúdo da *Ginástica*, considerado na Educação Física escolar um conteúdo feminino, é apresentado no *Conteúdo Estruturante – Cultura Corporal e Saúde* (p. 55). Nesse texto a *Ginástica* é considerada um espaço para se discutir o gênero como construído socialmente.

[...] ao abordar um dos Conteúdos Estruturantes, por exemplo, a ginástica, pode levantar questões importantes. Dentre elas, a crítica à lógica do sacrifício e do sofrimento – não somente físico –; o excesso de exercícios que aumentam o risco de lesões graves e a possível degradação do corpo; o uso de meios artificiais, como anabolizantes, os quais aceleram a almejada performance corporal, devendo-se discutir com os alunos os danos que o uso destas substâncias causa no organismo; a questão de gênero, em que se discute as diferenças sociais entre homens e mulheres. (PARANÁ, 2008, p. 56)

Na narrativa das *Diretrizes* a sexualidade aparece primeiramente no capítulo *Dimensões do conhecimento* (p. 21). No subcapítulo *O conhecimento e as disciplinas curriculares* (p. 24) a sexualidade está incluída dentre os chamados “problemas sociais contemporâneos” (PARANÁ, 2008, p. 26). Dentre esses “problemas sociais contemporâneos”, além da sexualidade, há o meio ambiente, a violência e as drogas. Por que localizar a sexualidade como um ‘problema social contemporâneo, como o meio ambiente e as drogas’? A sexualidade seria um problema da mesma natureza que a degradação do meio ambiente e o abuso de

substâncias (drogas)? Por quê? Como e por que essa narrativa sobre a sexualidade se estabeleceu? Essa dissertação não tem o objetivo de investigar a produção geral dessa narrativa corrente no discurso pedagógico, entretanto pode-se afirmar que a sexualidade é colocada junto desses temas em razão da sua percepção como questão ligada à saúde e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e HIV/AIDS (CÉSAR, 2009a, p. 38). Contudo, todos esses temas, sem qualquer relação entre si compõem um só item. O documento afirma ainda que a articulação desses temas nos currículos escolares ocorre artificialmente e fora de contextualização. Por que esses temas deveriam ser articulados? Haveria uma articulação natural entre eles? Sem explicar as razões, o documento ressalta a importância de uma articulação verdadeira entre sexualidade, meio ambiente e drogas, propondo

[...] que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhe são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais (PARANÁ, 2008, p. 26).

A sexualidade aparece novamente no âmbito do *elemento articulador* – *Cultura Corporal e Saúde* (p.56). Nesse momento do texto a sexualidade é descrita a partir de dois aspectos:

[...] primeiro, que a entende como fruição, prazer, alegria, encontro; segundo, a respeito do que ela representa em termos de miséria humana: prostituição infantil, dominação sexual, sexismo, violência sexual, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. (PARANÁ, 2008, p. 56).

No caso destas *DCEB/EF* os conceitos que se relacionam à sexualidade têm a influência das discussões sobre a *corporalidade*<sup>41</sup>. O fragmento citado acima está presente em um texto que relata as discussões realizadas sobre as *DCEB/EF* (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008):

Podemos ainda pensar na sexualidade com duplo significado: um que a entende como possibilidade de fruição, prazer, alegria, encontro; outro que a compreende naquilo que ela representa da miséria humana: prostituição infantil, dominação sexual, sexismo, violência, DSTs etc.(p.314)

Desse modo, as narrativas sobre a sexualidade estarão de uma forma implicadas nas chamadas problemáticas sociais (TABORDA DE OLIVEIRA;

---

<sup>41</sup> As conceituações sobre a *corporalidade* são realizadas na parte 2 deste trabalho.

OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 314) A partir do conceito de *corporalidade* as problemáticas sociais são elementos que resultam em preocupações da escola no decorrer dos tempos ou que são incorporados a partir das transformações na sociedade, como

[...] a violência; os preconceitos étnicos, de sexo, de classe, entre outros; as formas corporais de exclusão social; [...] o exercício da dominação na prostituição de crianças e jovens, no tráfico e no consumo de drogas, no trabalho infantil e escravo, na negação do acesso aos bens culturais etc. (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 305)

Entretanto, como o texto das *Diretrizes* foi produzido a partir de outras matrizes teóricas, além do conceito de *corporalidade*, há divergências em relação as abordagem sobre a sexualidade. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Maria Eugênia Villa (2003) criticam a abordagem da sexualidade presente na perspectiva da *Cultura Corporal*, outra inspiração teórica das Diretrizes. Para esses autores a *Cultura Corporal* não permite perceber que a sexualidade, ainda que elemento fruto da transversalidade esteja intrinsecamente associada aos processos formativos que a Educação Física proporciona na instituição escolar.

[...] a gravidez indesejada, a prostituição e a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis são um flagelo que atinge crianças e adolescentes em todo o mundo, mas de forma trágica nos países do Sul do Equador. Então, diante de dificuldades inomináveis, formalmente desconsideramos a sexualidade humana como “lugar” de formação, ou burocraticamente afirmamos que ela não é prerrogativa da Educação Física, mas, talvez do ensino de biologia ou ciências. (TABORDA DE OLIVEIRA; VILLA, 2003, p. 164).

Com efeito, é importante ressaltar que mesmo na tentativa de encontrar um lugar para a sexualidade na instituição escolar, essa perspectiva repete o modelo normativo. (CESAR, 2009a, p.45). Os estudos especializados sobre sexualidade justamente vem fazendo esforços para desvincular a sexualidade dos chamados problemas sociais. Entretanto, a sexualidade percebida como problema social confirma o diagnóstico realizado por Michel Foucault, em sua *Historia da Sexualidade*, sobre um entendimento da sexualidade como dispositivo de controle social fundamental na produção do projeto de modernidade. (FOUCAULT, 2007, p. 101) Na perspectiva dos dispositivos de controle e normalização social, a citação acima sobre a sexualidade é um fragmento exemplar. Paradoxalmente, no capítulo

*Dimensão histórica da disciplina de Educação Física* (p. 38), a introdução da sexualidade como conteúdo da disciplina é criticada, no que se refere ao esvaziamento dos conteúdos tradicionais da Educação Física. Para as *DCEB/EF*, estes temas canônicos estariam sendo colocados em segundo plano e a sexualidade aparece com destaque, junto com outros temas sociais. O texto, nesse momento, faz uma crítica do que chama de um esvaziamento dos conteúdos próprios da disciplina e também aos chamados *Temas Transversais*, presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* (2000).

No que se refere à disciplina de Educação Física, a introdução dos temas transversais acarretou, sobretudo, num esvaziamento dos conteúdos próprios da disciplina. Temas como ética, meio ambiente, saúde e educação sexual tornaram-se prioridade no currículo, em detrimento do conhecimento e reflexão sobre as práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, entendidos aqui como objeto principal da Educação Física. (PARANÁ, 2008, p. 48).

É interessante perceber como as *DCEB/EF* caracterizam a sexualidade, por meio da ideia de educação sexual, enquanto elemento que deveria ser secundário em relação aos conteúdos canônicos, dizendo que esta não se aproxima diretamente aos conhecimentos considerados importantes para a Educação Física escolar.

O *elemento articulador – Cultura Corporal e Diversidade* (p. 60), embora apresente a palavra diversidade no título, em nenhum momento, trata da diversidade sexual. Esse item se inicia apontando que os momentos de aula de Educação Física

[...] podem revelar-se excelentes oportunidades de relacionamento, convívio e respeito entre as diferenças, de desenvolvimento de idéias e de valorização humana, para que o outro seja considerado. (PARANÁ, 2008, p. 60).

Os exemplos referidos nesse momento do texto se limitaram às práticas corporais da cultura afro-brasileira, que tem sua inclusão obrigatória por lei.<sup>42</sup> Há também o indicativo para o trabalho com as escolas do campo, escolas indígenas e com a perspectiva de inclusão, particularmente como educação especial, mais

<sup>42</sup> A lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB – lei 9.694-96) diz o seguinte: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.”

especificamente, em esportes adaptados. Desta forma, ao analisar as *DCEB/EF* observamos como estes processos de invisibilização estão presentes nas determinações curriculares e que serão repetidos nas práticas pedagógicas.

As narrativas curriculares são um bom exemplo da inexistência de uma discussão na instituição escolar sobre as questões da diversidade sexual. Entretanto, esse próximo aparte apresenta os processos de formação continuada, em gênero e diversidade sexual, que tem por objetivo ocupar as lacunas que tanto as *DCEB/EF* como o currículo, quanto a prática pedagógica nos mostram no que se referem a estes temas.

### **3.3 Gênero e Diversidade na Escola. O encontro com os sujeitos LGBT nas práticas de formação continuada**

Nesse momento passo a fazer algumas considerações sobre a questão da formação continuada em gênero e diversidade sexual, que no estado do Paraná se constituiu a partir do curso *Gênero e Diversidade na escola*. Utilizo o termo formação com as críticas realizadas por Constantina Xavier-Filha (2009a) que demonstram que o uso da palavra formação pode representar uma limitação aos processos de aprendizagem de docentes, assim como quando se fala de capacitação. Para essa autora: “[...] a acepção de ambos pode aprisionar os sujeitos em ‘fôrma’ ou pode torná-los ‘capazes’ somente a partir dos ‘ensinamentos’ e ‘iluminações’ proporcionados nos momentos de ‘formação’”. (p. 40)

No ano de 1996, no qual o governo brasileiro estava a cargo de Fernando Henrique Cardoso, houve um reconhecimento nos campos dos direitos humanos e dos setores educacionais de que a questão homossexual podia estar entre os temas de relevância político-social. A partir do *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I*<sup>43</sup> - a homossexualidade foi inserida em discussões sobre vulnerabilidades e no que se refere à educação, esta temática foi caracterizada como um tabu. Durante

---

<sup>43</sup> O *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I* – foi, segundo Marcelo Daniliauskas (2010; 2011,p.46) estabelecido no ano de 1996, no início do governo Fernando Henrique Cardoso com uma pauta que atribuía aos homossexuais o adjetivo de sujeito de direitos.

o governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva<sup>44</sup>, os documentos oficiais passaram a apresentar-se melhor elaborados quando se observava a questão da diversidade, a ampliação de políticas públicas e dos direitos *LGBT*, a promoção de programas e de planos para esta população. Dentro de uma variedade de iniciativas que se apresentaram no campo da diversidade sexual, uma das ações realizadas pelo governo do presidente Lula ocorreu a partir da ação do *Ministério da Educação - MEC*, que através da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD* realizou e implementou ações em relação ao tema. (DANILIAUSKAS, 2010, p. 04; DANILIAUSKAS, 2011, p.75)

Pode-se dizer que esses são os principais conceitos e concepções que orientam a política educacional da SECAD: *educação para a diversidade e para a cidadania; escola reprodutora e transformadora de valores; direitos humanos e ética; relações, identidade e igualdade de gênero; diversidade sexual; construção social e pluralidade do gênero e da sexualidade; homofobia; heteronormatividade; correlação entre formas de discriminação; parceria com outras secretarias do governo federal, estadual, municipal e organizações não governamentais; participação e controle social por meio de um grupo de trabalho com a presença de representantes do movimento LGBT; e formação continuada de profissionais da educação.* (DANILIAUSKAS, 2010, p. 07-08) [grifos do autor]

Desta forma, o *Programa Brasil sem Homofobia – BSH*, produzido pela secretaria dos direitos humanos, foi encampado pela *SECAD/MEC*. Tal iniciativa desde o ano de 2004 se consolidou enquanto um conjunto de ações que tem por objetivo ressaltar que é importante o reconhecimento das diferenças, combater a discriminação em relação à orientação sexual e promover a cidadania dos sujeitos *LGBT*. O referido programa atingiu vários setores governamentais como ministérios e secretarias. E, no que se refere à educação, houve uma ampliação das suas diretrizes com a intenção de inclusão em documentos curriculares de suas proposições. (DANILIAUSKAS, 2010, p. 04; DANILIAUSKAS, 2011, p. 83; TORRES, 2010, p. 04).

O BSH pode ser situado como um ponto intermediário entre a justificativa das demandas *LGBT* com base na *violação do direito à vida* e na *homofobia* e uma discussão mais alicerçada nos *direitos* e na *cidadania plena*. Sendo

---

<sup>44</sup> No que se refere ao *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II*, gestado ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, há um aprofundamento da associação que era somente do homossexual a um sujeito de direitos, para outras expressões da orientação sexual, como lésbicas, bissexuais e transexuais. (DANILIAUSKAS, 2010, p.04)



que esta última perspectiva só emerge de modo mais consistente no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de *LGBT* - segundo documento que engloba demandas específicas *LGBT*, elaborado de forma mais participativa, visto que foi construído com base nas resoluções da 1ª Conferência Nacional *LGBT*. (DANILIAUSKAS, 2010, p. 09)

Dentro destes encaminhamentos do programa *Brasil sem Homofobia*, a *SECAD/MEC* realizou análises sobre a perspectiva da diversidade sexual e diagnosticou que havia a necessidade da introdução da temática relacionada à sexualidade *LGBT* na formação inicial de professoras/es. Desta maneira, para que o projeto tivesse efetividade em um pequeno prazo, a formação continuada foi a saída encontrada para tal intento. A necessidade de um projeto que reunisse as temáticas de gênero e sexualidade ocorreu a partir do ano de 2005, pois foi detectado que as formações em diversidade sexual até então, não incorporavam as questões de gênero. Este diagnóstico para Marcelo Daniliauskas (2011) é positivo, pois

[...] permite o combate de ambas as discriminações, sexismo e homofobia, e que justifica tanto por questões práticas do cotidiano das escolas, quanto por marcos teóricos compartilhados. Além disso, colabora para uma ampliação da reflexão acerca de como diferentes tipos de discriminação estão correlacionados na vida cotidiana e escolar, assim como no acesso e exercício da cidadania. Institucionalmente, essa política passa a responder não só às diretrizes do *Brasil sem Homofobia*, como também ao Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. (p. 137)

A partir de então foi elaborado o projeto *Gênero e Diversidade na Escola – GDE*, como uma iniciativa do governo federal, a partir da organização e parceria entre as *Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres*, de *Promoção da Igualdade Racial*, de *Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)*, *Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC)*, o *British Council* e o *Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)* (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009, p. 09). Foi realizado pela primeira vez no ano de 2006, em uma versão piloto do curso, nas cidades brasileiras de Porto Velho-RO, Salvador-BA, Maringá-PR, Dourados-MS, Niterói e Nova Iguaçu-RJ. Naquela ocasião foram abertas 1200 vagas, para o atendimento de docentes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. A ampliação do curso ocorreu em 2008, quando este foi oferecido por meio de um edital da *SECAD/MEC*, para universidades ou outras instituições de ensino superior em uma chamada pública, ofertando o curso através do sistema da *Universidade Aberta do Brasil – UAB* (HEILBORN;

ROHDEN, 2009, p.11). No ano de 2008, a *Universidade Aberta do Brasil – UAB*<sup>45</sup> passou a oferecer o *GDE*. Neste momento ocorreu a possibilidade de reproduzi-lo nas instituições educacionais. Ao *Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos - CLAM*<sup>46</sup> - atribuiu-se a responsabilidade pelo ambiente virtual de aprendizagem e pela confecção do material disponibilizado. No entanto, os pólos locais que constituíam a *Rede de Formação para a Diversidade* possuíam autonomia para alteração estrutural do curso, dentro dos critérios estabelecidos anteriormente (HEILBORN; ROHDEN, 2009, p. 11; DANILIAUSKAS, 2011, p.141)

Devido a um processo que avaliou o projeto no ano de 2009, o *GDE* voltou a ser desenvolvido pelo *CLAM*, que realizou mudanças no conteúdo e na carga horária, como por exemplo, estabelecendo que as aulas presenciais estivessem distribuídas no começo, no meio e ao fim do curso. (DANILIAUSKAS, 2011, p.141)

Com as modificações feitas o objetivo do *GDE* passou a ser a realização de formação continuada em relações de gênero, relações étnico-raciais e diversidade de orientação sexual, para professoras/es atuantes nas redes de ensino público (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009, p. 09).

[...] o curso Gênero e Diversidade na Escola, [...] visava à formação de profissionais da educação nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. A abordagem articulada das temáticas propostas teve como objetivo disseminar práticas pedagógicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, desencadeando ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e

---

<sup>45</sup> A *Universidade Aberta do Brasil – UAB* – é um sistema constituído por universidades públicas brasileiras, que oferece de forma integrada cursos de nível superior, na modalidade educação à distância, para o público em geral, mais especificamente para pessoas que não tem acesso a Universidade. A prioridade é dada a professoras/es, pessoal de direção, da gestão e de trabalhadoras em geral da educação básica no Brasil. Instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, também incentiva a pesquisas nas áreas da Informação e Comunicação, estimulando a formação permanente, através da criação dos chamados pólos de apoio presencial e dando preferência a regiões de maior necessidade educacional. Maiores informações sobre a *UAB*, no link [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18). Acesso em 20 dez 2011.

<sup>46</sup> O *CLAM* é o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, criado no ano de 2002, enquanto um projeto vinculado ao Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ. O Centro foi criado com os objetivos de elaboração e implementação de conhecimento relacionado a sexualidade, dentro da perspectiva dos direitos humanos. Tem como característica, o diálogo entre academia, movimentos sociais e responsáveis pelas políticas públicas, com a coordenação de atividades nas regiões do Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia, com a integração a outros centros localizados nos continentes asiático, africano e nos Estados Unidos. No link <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=65&sid=123>, há maiores informações sobre o Centro.

para o combate à violência sexista, homofóbica e racista. (QUADRADO; SILVA, 2010, p. 2)

A proposta político-pedagógica do projeto *GDE* teve embasamento nas perspectivas teóricas de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vigotsky e Edgar Morin. Estes autores, segundo as *Diretrizes Político-pedagógicas do curso Gênero e Diversidade na Escola* (BRASIL, 2009, p. 261) “[...] colocam em destaque a totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados socialmente importantes”. Desta forma, a ação pedagógica sugerida pelo curso preza pela autonomia docente, quando afirma que o objetivo é

[...] formar um/a profissional que esteja aberto/a a atualização permanente, capaz de aprender autonomamente e de integrar vários campos do conhecimento, com habilidade para juntar teoria e prática, com iniciativa para enfrentar e resolver problemas e com capacidade de trabalhar em equipe. (BRASIL, 2009, p. 263).

As atividades oferecidas às/aos professoras/es participantes, de acordo com as diretrizes do *GDE*, estão relacionadas ao propósito de um curso, que na sua maior parte é realizado em ambiente interativo. A intenção é de incentivar o envolvimento das/os docentes em suas produções teóricas e o compartilhamento destas produções. O curso tem as suas atividades propostas da seguinte forma:

As atividades didáticas potencializam os recursos disponíveis na internet através de hipertextos e interatividade, que possibilitam a livre exploração dos materiais e a cooperação entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem. Elas são definidas como um percurso iniciado em que o/a cursista já sabe do tema proposto (suas certezas provisórias). Em seguida, a partir da exploração e da análise de diferentes materiais e recursos, os/as cursistas expressam-se por meio de suas próprias produções. O compartilhamento delas gera novas análises e produções, impulsionando um crescimento contínuo. Ao assumir o compromisso de expor sua produção aos outros, o/a cursista torna-se mais consciente e atento às implicações éticas de seu trabalho. (BRASIL, 2009, p.263-264).

Desta maneira, faz-se importante a abordagem de uma análise realizada sobre o *Livro de Conteúdo do curso GDE* (2009). Este documento apresenta três textos. 1) “Construindo uma Política de Educação em Gênero e Diversidade” (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009, p. 9-10) trata da importância do curso *Gênero e Diversidade na Escola* afirmando que os processos de discriminação devem ser analisados sob o aspecto dos direitos humanos e pensado, no sentido do respeito às diversidades. 2) “Gênero e Diversidade na Escola: a ampliação do debate”

(HEILBORN; ROHDEN, 2009, p. 11-12) apresenta um histórico do curso. 3) “Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade” (CARRARA, 2009, p. 13-16) afirma o objetivo de um trabalho transversal com os temas de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais, problematizando a questão das igualdades e desigualdades. Ressalta a escola como espaço de discussão crítica sobre a naturalização da diferença, apresentando os processos de inferiorização da mulher na sociedade.

Em seguida, os temas se organizam por módulos. *Módulo 1 – Diversidade; Módulo 2 – Gênero; Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual e Módulo 4 – Relações Étnico-Raciais*. Estes se apresentam constituídos por pequenos textos. No anexo do livro, há as *Diretrizes Político-pedagógicas do projeto Gênero e Diversidade na Escola* (BRASIL, 2009, p. 261-265), citadas anteriormente, que apresentam o processo pedagógico e metodológico do curso.

No *Módulo 1: Diversidade*, há um único texto, intitulado “Diferentes, mas não desiguais!” “Viva a diferença” (BRASIL, 2009, p. 19-36) que apresenta discussões para a escola superar os preconceitos com relação à diversidade. A diversidade sexual é abordada através das críticas às ações homofóbicas em sociedade.

No *Módulo 2: Gênero*, há uma divisão por unidades. A Unidade I apresenta textos que introduzem os conceitos gerais relacionados a gênero; a classificação social a partir do feminino e do masculino; as questões de gênero nas famílias e na escola; gênero e a adolescência e a juventude e, por fim, a relação entre gênero, vida pública e privada. A Unidade II possui textos que tematizam as desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais; a articulação dos movimentos feministas a outros movimentos; a primeira onda do feminismo; as violências ligadas ao gênero sobre a criação da Lei Maria da Penha, resultado das lutas feministas; a questão do aborto e as desigualdades femininas no mercado de trabalho. A Unidade III destaca a disciplina escolar e as diferenças de rendimento entre alunos e alunas; a influência da linguagem entre professoras e professores e alunas e alunos e as atividades lúdicas que se realizam fora da sala de aula.

Com relação ao *Módulo 3: Sexualidade e Orientação Sexual*, as divisões realizadas são também em unidades. A Unidade I discute o caráter de naturalidade dado à sexualidade, marcado pela heterossexualidade e a desconfiança a tudo o que foge a este padrão; a sexualidade enquanto construção social; a demonstração

de alguns conceitos (identidade de gênero, identidade sexual, orientação sexual); a relação entre estes conceitos e o processo de constituição do Movimento *LGBT* e a homofobia. A Unidade II tem como temas a diversidade sexual e a juventude; a homofobia; as questões dos direitos sexuais, reprodutivos e de saúde sexual e as sugestões de abordagens da sexualidade na escola. A Unidade III aborda os acontecimentos conflituosos que se relacionam à sexualidade em geral; a influência de jogos e brincadeiras no que se refere a gênero e sexualidade; a educação sexual na escola e as sugestões de materiais de apoio para o trabalho com a sexualidade na escola.

No *Módulo 4*, que trata das relações étnico-raciais<sup>47</sup>, há a Unidade I que apresenta o processo histórico de construção do preconceito racial e étnico e à diversidade étnico-racial brasileira; a Unidade II, que traz elementos sobre as desigualdades étnico-raciais enfrentadas no Brasil e Unidade III sobre as relações étnico-raciais na escola. Este módulo apresenta pontualmente em seus textos algumas intersecções entre gênero, sexualidade, diversidade sexual e relações étnico-raciais.

O curso *GDE* em nível nacional foi previsto para um total de 200 horas, com 24 destas horas na modalidade presencial e de 176 horas na modalidade à distância, através de ambiente virtual de aprendizagem, que foi adaptado especialmente para a proposta pedagógica do *GDE* (BRASIL, 2009, p. 261).

Para esta pesquisa foi realizada uma análise do curso *Gênero e Diversidade na Escola - GDE*, etapa nos anos de 2009 e 2010, no estado do Paraná. Neste biênio, a *Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG* foi a Instituição de ensino superior que obteve aprovação de seu projeto e certificou o curso. O curso ocorreu na modalidade à distância, com carga horária de 200 horas, das quais 170 horas destinaram-se a essa modalidade através da plataforma *moodle*<sup>48</sup> e 30 horas

---

<sup>47</sup> Importante destacar que as relações étnico-raciais, ainda que não estejam entre os temas desta pesquisa, aparecem no Livro de Conteúdo do *GDE* e, por este motivo são ressaltadas nesta análise.

<sup>48</sup> A plataforma *Moodle*, criada em 2001 por Martin Dougianas, cientista da computação e educador (OLTRAMARI; NICHNIG; MOREIRA, 2009, p. 215) é conhecida por Course Management System (CMS), Learning Management System (LMS) ou em português, como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tem como característica de um aplicativo gratuito para a internet, desenvolvido para auxiliar nos processos educacionais na elaboração de sites de aprendizagem. No link <http://moodle.org/> há a possibilidade de discussões e de aperfeiçoamento sobre a plataforma.

ocorreram a partir de encontros presenciais realizados na forma de seminário-participativo. Houve um total de 8463 pré-inscrições para o curso *GDE* e destas pessoas ocorreu a matrícula de 1437, sendo que 924 concluíram, representando os 25% de desistência. Para acompanhar as/os participantes do curso havia 50 tutoras/es para as atividades *on line* e 50 tutoras/es para os encontros presenciais. As atividades foram divididas em quatro módulos denominados Diversidade; Gênero; Relações Étnico-raciais e Diversidade Sexual (SANTOS; BELLO, 2010, p. 01). É importante ressaltar que os módulos do curso foram fielmente correspondentes àqueles apresentados no *Livro de Conteúdo do GDE* (2009) analisado acima.

Como forma de um maior comprometimento por parte das instituições de ensino, na colaboração com o processo empreendido pelo curso *GDE*, principalmente no que se refere à participação bem-sucedida de docentes e funcionárias/os, o curso no Paraná foi pensado a partir do seguinte:

Pensando na inclusão desses sujeitos a partir dessas novas perspectivas de currículo definiu-se um compromisso assinado por todas as direções de escola por ocasião das inscrições das/os cursistas, onde assumiam o apoio à participação e à conclusão do curso e a iniciativa de discutir as atividades propostas pelas/os cursistas e sua implementação no espaço da escola. (SANTOS; BELLO, 2010, p. 02)

De acordo com o relato de Melissa Colbert Bello e Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010), coordenadoras do *GDE* no Paraná, foram colocadas em prática algumas estratégias para que a formação continuada empreendida não fosse recebida pelas/os professoras/es participantes somente como mais um complemento de pontos no plano de carreira. Uma destas estratégias estabelecida pelo *Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual* da *SEED - NGDS/SEED* foi o aproveitamento da plataforma *on line*<sup>49</sup>, para a produção de debates e fóruns que possibilitassem às/aos participantes realizar problematizações sobre os acontecimentos em suas escolas. (p. 01) Ao mesmo tempo, houve a proposição de reflexões sobre a inserção das temáticas na instituição escolar. Para alcançar esse intuito, a aproximação entre o *Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual* e as/os tutoras/es se tornou um ponto fundamental. A segunda estratégia ressaltada por Santos e Bello se refere a uma

---

<sup>49</sup> Aqui, me refiro ao *Moodle*, citado anteriormente.

ênfase às atividades realizadas no curso e das discussões suscitadas. Tratou-se da criação de um *Plano de Intervenção Pedagógica*, elaborado com vistas a sua implementação nas escolas, por meio dos *Núcleos Regionais de Educação – NRE* que realizaram o acompanhamento e orientação após o término das atividades da formação continuada. (BELLO; SANTOS, 2010, p. 02)

Um dos pontos que de acordo com Alexandra Filipak e Teresa Lopes Miranda (2010) são relevantes nas iniciativas do *GDE* no estado do Paraná, especificamente na etapa 2009-2010, se refere ao que as autoras denominam de “gestão compartilhada da política pública” (p. 06). Esta forma de condução do curso foi especificada por Filipak e Miranda a partir de alguns aspectos:

Presença dos movimentos sociais Negro, Feminista e *LGBTs* nos diálogos sobre a condução do Curso, como docentes nas formações realizadas, como parceiros na execução da política. A SEED/PR participa do Fórum Estadual de Gênero e Diversidade Sexual e isso possibilitou estabelecer as relações e estreitar os diálogos com os movimentos; [...] (p. 06)

A ação dos movimentos sociais foi perceptível principalmente nos encontros presenciais de formação do *GDE*. De acordo com Alexandra Filipak e Tereza Lopes Miranda (2010, p. 06) no total do curso, foram realizados quatro encontros presenciais com uma média de 400 professoras/es participantes. Nesses encontros foram enfatizados pontos que segundo as autoras possibilitaram à formação tornar-se mais rica, como “[...] conferências de professoras/es especialistas nas temáticas; participação dos movimentos sociais *LGBT*, Negro e Feminista numa mesa de debates; oficinas que trabalhavam as 3 temáticas onde os/as cursistas passavam por todas.” (p. 08). Filipak e Miranda ainda ressaltam que as/os palestrantes passaram por um processo de seleção no qual foram considerados aspectos como o fato de que estas/es já tivessem alguma vivência com os temas da diversidade, dando preferência aos sujeitos *LGBT*. Segundo as autoras, o encontro entre os sujeitos da diversidade e as/os professoras/es participantes foi importante para possibilitar processos de quebras dos preconceitos. Foram também exploradas variadas linguagens com vistas a incrementar os encontros presenciais e dentre elas as autoras ressaltam as performances artísticas dos sujeitos *LGBT*. (2010, p. 08)

Além das ações já descritas e que se referem a uma formação continuada para docentes das escolas públicas do estado do Paraná, houve a implementação

da utilização do nome social<sup>50</sup> de transexuais e travestis. O *Ministério da Educação - MEC* opinou favoravelmente com relação ao uso do nome social, mas ressaltou que não poderia realizar ação sobre as legislações estaduais e municipais, pois a elas são dadas a garantia da autonomia legislativa dos estados.

A partir de 2008, no Brasil, observam-se mobilizações dos Movimentos Sociais de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – *LGBT* com vistas a utilização do nome social pelas escolas públicas estaduais nos registros escolares, considerando os altos índices de evasão escolar dessa população em relação a impossibilidade de permanecer na escola pública por serem vítimas de preconceito e discriminação, principalmente no que se refere ao uso do nome civil em desacordo com a identidade de gênero. (SANTOS, 2009, p. 4429)

Com a promulgação da *Portaria 041/2009* pela *Secretaria do Desenvolvimento Humano do Estado da Paraíba*, que estabeleceu o uso do nome social para travestis e transexuais naquela unidade da federação (CARVALHO, 2010) e outros ecos de ações educacionais em nível nacional<sup>51</sup> na busca do reconhecimento *LGBT*, ocorreram também ações no estado do Paraná. Por intermédio da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR* elaborou-se uma orientação e resoluções relacionadas ao uso do nome social de travestis e transexuais em documentos escolares, além de normativas sobre uso dos banheiros pelos sujeitos *LGBT*, nas escolas públicas do Paraná.

Portanto, diante da urgência em instituírem-se políticas consubstanciadas em práticas que conduzam à minimização e, quiçá, à erradicação do preconceito, assegurando-se às pessoas dignidade em suas relações sociais, aqui especialmente consideradas as relações escolares, com o objetivo transversal no combate à evasão provocada pela exclusão, garantindo a permanência com sucesso no sistema educacional é recomendável a inclusão do nome social adotado em razão da orientação sexual e identidade de gênero pelos cidadãos com 18 anos completos nos registros estritamente internos das escolas. Para a inclusão do *nome social* nos documentos internos impõe-se a existência de alguma forma de registro (uma ficha com tal opção) que relacione o nome civil com o nome social,

<sup>50</sup> O nome social vem a ser o nome pelo qual travestis e transexuais, sejam masculinos ou femininos tem preferência por serem identificados e reconhecidos. (PARANÁ, 2010b). Com relação a esta definição do nome social, Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010) ressaltou em sua pesquisa, a partir das narrativas de transexuais que “[...] a utilização do nome social em detrimento do nome civil parece propiciar uma sensação de conforto e satisfação. Parece ainda garantir, de alguma forma, o reconhecimento de outros sujeitos sobre seus processos de fabricação [de transexuais], tanto naquilo que se refere a seus corpos, como também às suas identidades.”(2010, p. 156-157).

<sup>51</sup> O Paraná foi o quinto estado brasileiro a incluir o nome social em documentos e a utilização por transexuais e travestis, em escolas públicas e instituições de ensino superior do Estado (SANTOS, 2011, p.12).



para controle documental. (PARANÁ, 2009, p. 17)

De acordo com a *Instrução Conjunta N.º 02/2010 da Secretaria de Estado da Educação - SEED/SUED/DAE* o nome social de travestis e transexuais deveria ser incluído nos registros de classe, boletins e notas expostas em edital nas escolas do estado do Paraná. A inclusão que se realiza é autorizada por força normativa, através de um documento denominado declaração de solicitação, pela/o aluna/o travesti ou a/o transexual maior de 18 anos. No entanto, uma série de documentos não está incluída na lista daqueles em que é possível aparecer o nome social. De acordo com a *Instrução*, o “[...] Histórico Escolar, Certificado, Diploma, Ficha Individual, Relatório Final e Edital de Classificação para ingresso nos cursos técnicos profissionais [que] deverão permanecer inalterados.” O que foi estabelecido neste documento tem a orientação para que seja inserido em *Regimento Escolar* (PARANÁ, 2010b, p.02).

Desta maneira, ainda é possível que o uso do nome social, mesmo com todas as iniciativas, não tenha sido implantando com serenidade e sem problemas, pelas instituições de ensino. Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2009) sobre a relação entre nome social e expulsão do sujeito *LGBT* da escola, afirma que:

Um dos fatores preponderantes para essa expulsão consiste na insistência das professoras e professores dirigirem-se as alunas e alunos transexuais por meio de seu nome civil, registrado nos documentos oficiais em detrimento do nome social escolhido pelo sujeito em consonância com a forma como esse sujeito se reconhece, identifica e apresenta-se nas relações sociais. (p. 4421)

Maria Rita de Assis César também questiona a instituição escolar por realizar processos de discriminação como este e, uma resposta sugerida pela autora é a seguinte:

[...] se a escola é o lugar por excelência das formas de normalização dos corpos, os corpos de transexuais e travestis representam o outro da norma, aquele/a que sempre escapará das teias disciplinares e biopolíticas do *governo* escolar. Ou ainda: por que estes corpos não normativos colocam em cheque as certezas estabelecidas pelo sistema sexo-gênero, que a escola, mesmo diante de programas de educação sexual, diversidade sexual e combate ao preconceito, ainda insiste em preservar. (CÉSAR, 2009b, p. 145)

Outra ação advinda de reivindicações relacionadas ao combate de

preconceitos contra os sujeitos *LGBT* nas instituições escolares se referiu à legislação que no Paraná elaborou-se para orientações sobre o uso do banheiro. A *Orientação Pedagógica 001/2010 - DEDI/SEED*, estabelecida pela *Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR*, fez a sugestão de que o uso do banheiro respeite a identidade de gênero da/o aluna/o. Além disso, a orientação destacou o fato de que não há necessidade de uma alteração na arquitetura da escola para comportar as diferentes identidades de gênero, nem tampouco é aconselhável a utilização do banheiro de professoras/es ou de deficientes. Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2011), sobre a orientação de uso dos banheiros para transexuais e travestis, ressalta que:

[...] de forma inédita, essa orientação registra também um encaminhamento pedagógico importante em relação à presença travesti e transexual nas escolas, ao orientar que não há a necessidade da construção de um terceiro banheiro na escola para atender a essa população específica. Segundo esse documento, a utilização do banheiro escolar deve ser de acordo com a identidade de gênero fabricada e, nos banheiros destinados às/aos demais estudantes e, não em outros banheiros como os destinados a professoras/es e estudantes deficientes.(p. 15)

Há também no documento um direcionamento para que nas escolas sejam realizadas discussões a respeito dos preconceitos e discriminações contra os sujeitos *LGBT*. (PARANÁ, 2010c, p. 02). O banheiro, de acordo com Ivan Jairo Juncas e Gisele Maria Silva (2008, p. 05), se coloca enquanto um elemento importante nas relações de generificação estabelecidas no ambiente da escola. Por isso, influencia no surgimento de problemas enfrentados pelos sujeitos *LGBT*, diante dos processos escolares que controlam e regulamentam. Estes processos de segregação são visualizados em espaços como o banheiro escolar, a partir das situações que pontuam as construções de uma masculinidade hegemônica e que excluem os sujeitos *LGBT*. A primeira se refere à identificação que travestis têm com o gênero feminino e desta maneira não é possível processos de sociabilização dentro de um banheiro masculino. O segundo se relaciona a atração sexual entre os corpos, deslocando os processos de *performance* da masculinidade.

No espaço escolar os conflitos de maior intensidade relatados pelas travestis ocorrem nos banheiros. A rígida organização física de separação entre o masculino e o feminino marca a experiência destas pessoas tensionadas pela reprodução da heteronormatividade e pela resistência à ordem instituída. O papel que o banheiro desempenha na estrutura escolar

é muito mais do que um espaço de realização de necessidades fisiológicas presentes para ambos os corpos categorizados como femininos ou masculinos. O banheiro é parte fundamental da reprodução dos corpos generificados. (JUNCAIS, SILVA, 2008, p. 04)

Diante das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos *LGBT* no uso de espaços institucionais que estão delimitados por uma norma heterossexual, como os banheiros, travestis e transexuais tentam contornar as dificuldades. Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010) apresenta o que é narrado por estes sujeitos:

De forma específica, as narrativas sobre o banheiro da escola evidenciam esse espaço escolar como interdito às mulheres transexuais e travestis. Diante disso, a maioria desenvolveu uma estratégia, subsistindo e persistindo na fabricação da identidade. Nesse processo de construção, observa-se uma imposição da identidade construída pelos sujeitos ao espaço interdito da instituição [...] (SANTOS, 2010, p.163-164)

Após delimitar um aporte teórico fundamental para essa dissertação, desenvolvo as minhas aproximações com as falas das professoras entrevistadas. Na parte seguinte apresento as análises realizadas sobre as narrativas das professoras entrevistadas.

## Parte 4. Narrativas de professoras

Nesta última parte da dissertação apresento a análise das quatro entrevistas realizadas com professoras da disciplina de Educação Física no ensino público do estado do Paraná. Os temas, ou grupos analíticos foram agrupados em itens e subitens, dada a multiplicação dos temas produzida nas entrevistas. Os itens e subitens analisados foram organizados da seguinte maneira: 4.1) Corpos disciplinados, ampliado pelo subitem 4.1.1) A disciplina dos corpos; 4.2) Normatizações de gênero, subdividido em 4.2.1) Quebrar e/ou reiterar estereótipos de gênero e 4.2.2) Contradições na organização da aula de Educação Física; 4.3) O controle da sexualidade, formado por 4.3.1) Sexualidades na instituição escolar e 4.3.2) Diversidade sexual na escola ; 4.4) Nome social e uso do banheiro por travestis e transexuais e, por último, 4.5) Formação continuada, o *GDE*.

### 4.1 Corpos disciplinados

#### 4.1.1 A disciplina dos corpos

Este primeiro grupo analítico foi observado nas narrativas sobre as estratégias utilizadas para o controle dos corpos de alunas e alunos nas aulas de Educação Física. A narração sobre tais estratégias demonstrou a preocupação com os atravessamentos da sexualidade nas aulas. A professora *Lucia* se referiu aos corpos de suas/seus alunas/os, quando relatou os momentos de aula em que a atividade pedagógica foi o *alongamento*. Ela falou sobre uma intervenção, no sentido de evitar que as meninas não sofressem “retaliação” dos meninos, em razão de um vestuário que deixaria seus corpos à mostra. Ela diz que as meninas se vestem com calças “abaixo de seus umbigos”.

[...] na escola Curitibana<sup>52</sup>, como as turmas são menores, são menos alunos por turma que eu tenho, eu consigo fazer em círculo e que nenhum fica atrás de nenhum e aí todo mundo fica igual, um olhando pra cara do outro, porque não há problema de: “Ah, a calça tá curta! Ah, professora, ele tá olhando, não dá professora, os meninos tão vendo! Ah, porque eu não quero mostrar, minha calça tá caindo” [aluna comentando], então isso eu consegui [...] (Professora *Lucia*).

Quando este fato ocorreu a professora *Lucia* relatou que foi conversar com a aluna alertando-a sobre uma forma “incorreta” de se vestir, ao utilizar aquela roupa na aula. A professora também apresentou a aluna o “modelo correto” de se vestir para uma aula de Educação Física, que, no caso, foi o vestuário esportivo e como exemplo a roupa e o comportamento do atleta.

[...] sobre esta questão de um ficar tirando sarro do outro, quando eu vejo que há um problema assim, maior..., por exemplo, a menina: “Ah, professora, eu não posso me abaixar por que a calça tá curta”, então terminou aquela parte do alongamento: “Vem aqui fulaninha”, eu chamo ela ali na mesma hora, e eu falo assim: “Se você, por que você vem com essa calça curta, você sabe que vai aparecer, que tem que fazer aula de Educação Física, que tem que ser algo confortável!”. E elas correm com a mão aqui assim, ó, aqui atrás [indicando a mão próxima à nádega]. [A professora diz:] “E daí, você já viu algum atleta fazendo isso, já viu algum jogador?” Eu tento conversar ali na hora, no mesmo instante que isso acontece, eu já chamo, nem espero chegar na sala. (Professora *Lucia*)

A professora *Lúcia* em sua narração deu uma solução exemplar. Ela, a partir das manifestações das alunas sobre os meninos, comparou suas roupas apertadas e sensuais com as vestimentas ‘neutras’ dos atletas. Para *Lúcia* a solução foi dessexualizar, des-erotizar e fazer desaparecer as marcas de sedução dos corpos daquelas meninas, em nome do conforto e da correção para a prática esportiva. Há também o fantasma da indisciplina, que a interação entre esses corpos poderia provocar. Também a exemplaridade do atleta é um dado importante, pois desta maneira se busca uma forma de apagar marcas da sexualidade.

A fala da professora representa o temor da instituição escolar em relação às manifestações da sexualidade. Ela diz como controla suas/seus alunas e alunos dispondo-os em círculos, na aula de *alongamento*, para que assim todas/os fiquem sob a guarda do seu olhar. A fala de *Lucia* sugere proteção em relação às alunas, ao mesmo tempo em que também as responsabiliza, em razão de suas roupas sensuais, pelas abordagens dos meninos. Isso se assemelha ao que Emilia

<sup>52</sup> Nome fictício, para manter o anonimato em relação ao nome de uma das instituições nas quais a professora *Lucia* ministras aulas, em Curitiba.

Devantel Hércules (2007, p. 61) ressaltou em sua pesquisa sobre os corpos femininos de alunas, nas aulas de Educação Física. De acordo com a autora, os adjetivos como “respeito, recato e fragilidade” e “sexy e atraente” foram ao mesmo tempo apontados pelas alunas, relacionados aos seus corpos. Hércules afirma que esse fato demonstra como todas estas características, mesmo que divergentes, são exigências da vida em sociedade.

No caso da professora *Rocio*, que realiza aulas com as meninas, ou seja, as meninas estão separadas dos meninos, sua intervenção se materializou em função de duas situações narradas. Estas situações apresentam também atravessamentos dos corpos e da sexualidade, além das questões de gênero. Na primeira situação, segundo *Rocio* a aluna fazia a aula na quadra esportiva da escola e, tendo seus seios e demais partes do corpo observadas pelos meninos de outra turma, a solução encontrada pela professora foi o uso de um colete, que escondia os seios da aluna, o que para *Rocio* era motivo de um conflito. A aluna não queria jogar porque se dizia ‘gordinha’ e os colegas poderiam insultá-la, tendo em vista que seu corpo estaria em evidência.

[Aluna] falou: “Professora, hoje eu não vou jogar, porque os meninos tão na cancha aqui do lado”. Ela disse isso pra mim. Eu falei: “Mas eles não tão nem te olhando, nem esquentando! Eles vão jogar futebol aqui do lado. Nem esquentando!”. Ela não queria fazer por causa dos meninos que estavam do lado. Ela comentou no dia: “Professora, mas hoje eu não vou jogar”. [A professora disse:] “Mas agora que você tá aprendendo? Mas porque você não quer jogar?”. [A aluna disse:] “Não, hoje não”. Falei pra ela: “O que tá acontecendo com você?” [Aluna responde:] “Professora, os meninos vão tá olhando”. E ela é meio gordinha, assim, tem o peito grande. Ela falou assim: “Professora, eu vou correr, sempre eles vão tirar sarro dos meus peitos”. Eu falei: “Esquentando não, eles não vão te olhar! Vamos fazer assim, o teu time vai jogar de colete”. [Aluna diz:] “Professora, por que a gente vai usar colete hoje?”. “Porque hoje eu escolhi assim. Hoje, vocês, depois, vai ser outro time”. O que eu faço da outra vez? Eu pego ela e coloco no outro time. (Professora *Rocio*)

*Rocio* decidiu proteger a aluna ‘gordinha’ dos insultos dos colegas. Cobriu o corpo que não deverá ser visto e que poderia provocar uma quebra no ritmo de aprendizado da aluna, pois, segundo a professora, “agora que você tá aprendendo.” A aluna não quer mostrar o seu corpo, a professora atende a demanda da aluna e a protege do olhar dos meninos.

O outro momento relatado por *Rocio* tratou-se da realização de uma ‘aula individual’ com uma de suas alunas. Esse fato ocorreu a partir da proposição

realizada pela professora em aula de um exercício de ginástica em duplas. A aluna então pediu para não fazer a aula, alegando que não participaria caso os meninos da outra turma continuassem observando-a. *Rocio* afirmou que se a aluna não realizasse a atividade, atribuiria nota zero para ela. E, nesse momento, a aluna sugeriu a aula individual, que foi realizada por *Rocio*.

Eles vão fazer em dupla [o exercício para uma rotina de ginástica artística], e eu falei: “Vocês vão tentar fazer, ritmado, como se vocês fossem fazer igualzinho, pensem que vocês são irmãs gêmeas, então tem que tentar fazer igualzinho. São três elementos, vocês vão montar uma rotina pra mim, é isso que eu quero: três”. Uma não quis fazer: “Não vou, porque não vou, não vou”, aí quando eu tava saindo eu falei: “Você vai ficar com zero”. Quando a gente saiu, ela falou assim pra mim: “Professora, será que você pode ficar na sala só comigo?” (Professora *Rocio*)

Nos dois episódios, ocorreu a mesma situação de medo do olhar dos meninos, que estavam jogando em outra turma, em outro espaço. Nas duas situações *Rocio* acolheu o temor da aluna e a protegeu do olhar masculino. Não cabe aqui o julgamento, se foi certa ou errada a solução dada pela professora *Rocio*. No entanto, é importante realizar algumas considerações sobre esta narrativa. *Rocio* dizia que ainda que separados, os corpos de meninas e meninos estavam em espaços muito próximos, o que abalou nas duas situações relatadas por ela a segurança que a aula separada representava para as meninas. Outra questão a se considerar é o fato de que, mesmo em duas situações parecidas, ou seja, de incômodo das meninas em relação ao olhar dos meninos, as soluções de *Rocio* para as duas situações se mostraram diferenciadas. Isso se deve ao fato de que na primeira situação, a solução encontrada veio da ação da professora *Rocio* em distribuir a todas as alunas os coletes, homogeneizando os corpos, diante do olhar dos alunos. E, na segunda situação, a aluna, diante de uma ameaça de nota baixa sugeriu realizar a aula individualmente e afastar-se naquele momento, do problema que o olhar dos meninos lhe proporcionava.

Percebe-se uma diferença bem demarcada na fala da professora *Sonia*, em relação às falas das professoras *Lúcia* e *Rocio*. Quando *Sonia* fala dos corpos dos alunos e das alunas de todas as séries do ensino fundamental, isto é, de 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. série, ela narra direcionamentos diferenciados. Para alunas e alunos das primeiras séries, há um direcionamento das discussões sobre a higiene e saúde e, se houver algo, que segundo ela não seja programado para esta fase e que apareça com

relação aos corpos, isso passa a ser discutido na aula. Ela diz que as questões de sexualidade sempre aparecem, mas podem ser tratadas de forma individual, para não constranger alunas e alunos.

Eu inicio mais ou menos falando sobre noções de higiene, questões de higiene e saúde, e conforme as questões vão surgindo, que vão sendo abordadas, conforme vão aparecendo, se for pertinente, dentro [da sala] ou chamar separado, porque às vezes tem algum tipo de problema. Aluno, quando começa adolescência, alguma coisa, se a gente não souber como, a gente pode deixar ele constrangido [...] (Professora *Sonia*)

Em relação aos alunos e alunas das 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, o corpo está associado a aspectos, que na fala de *Sonia* são “impróprios”, mas, que para ela “ocorrem nesta fase da vida, a adolescência”. Para ela as meninas não “valorizam” seus corpos, reclamando que a sexualização dos corpos das meninas acontece cada vez mais cedo.

Quando está precisando de ajuda ou esclarecer alguma coisa na questão do próprio corpo, até na manifestação, na própria valorização do corpo. Começa já cedo [n]as meninas, elas não se valorizam, começam com brincadeiras de conotação..., a criança de onze anos, tudo tem conotação sexual. Tem que esclarecer que aquilo ali, naquele momento não é pertinente [...] (Professora *Sonia*)

A narrativa de *Sonia* é paradoxal em relação à idéia de uma valorização do corpo das meninas. Ela primeiro diz que “na própria valorização do corpo. Começa já cedo nas meninas [...]”, para logo em seguida dizer que “elas não se valorizam [...]” É interessante perceber nessa narrativa os vários significados dados à ideia de valorizar o corpo das meninas. Primeiro dar valor diz respeito à sexualização, que para ela é precoce e depois “valorizar o corpo” significa des-sexualizar o corpo. O corpo de menina que tem valor é o corpo não sexualizado. A narrativa de *Sônia* reflete uma preocupação por parte da instituição em relação à erotização, dita, precoce desses corpos. Jane Felipe (2006) ao ressaltar a pedofilização<sup>53</sup> da infância,

<sup>53</sup> Para Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo (2003) e Jane Felipe (2006) a pedofilização da infância é definida em suas pesquisas sobre a análise de artefatos midiáticos, a partir do paradoxo entre a erotização dos corpos infantis e o discurso da moralidade. As autoras ressaltam que “Outro aspecto a ser considerado reside na contradição que se estabelece em nossa cultura, pois, ao mesmo tempo em que são produzidas imagens erotizadas das crianças, veiculam-se discursos e campanhas de moralização em que se condena qualquer tipo de relação sexual envolvendo um adulto e uma criança, considerando-se esta a forma mais terrível de violência sexual.” (2003, p.129). Ainda sobre a veiculação de imagens com apelo erótico de meninas, Jane Felipe acrescenta que “Ao disponibilizarmos determinadas imagens das menininhas não estamos construindo apenas um modo



afirma que esta é produzida a partir de processos em que os corpos de meninas se apresentam erotizados:

[A pedofilização] legitima determinadas práticas sociais contemporâneas, seja através da mídia – publicidade, novelas, programas humorísticos –, seja por intermédio de músicas, filmes, etc., onde os corpos infanto-juvenis são acionados de forma extremamente sedutora. São corpos desejáveis que misturam em suas expressões gestos, roupas e falas, modos de ser e de se comportar bastante erotizados. (p. 216)

*Sonia*, ao realizar esta divisão entre os corpos das 5ª e 6ª séries e do final do ensino fundamental discorre sobre a idéia de uma “idade certa” para tratar das questões do corpo e da sexualidade. Quando ela ensina sobre a higiene e saúde nas 5ª e 6ª séries ela se insere na forma normatizadora de abordagem do corpo saudável, presente desde os séculos XVIII e XIX, a partir de ideais eugênicos e higiênicos. Trata-se de uma estratégia biopolítica de controle marcante do século XIX e XX. Já sobre os corpos de adolescentes, a fala de *Sonia* manifesta os receios próprios da instituição escolar. Existe assim o medo das manifestações da sexualidade em uma adolescência, que, para a instituição não está pronta para que isso ocorra. É o que Maria Rita de Assis César (2008b) expõe em sua pesquisa sobre a produção de um discurso sobre a adolescência pela psicopedagogia.

É importante ressaltar que, na tentativa de apaziguar possíveis conflitos produzidos pela visão dos corpos femininos a solução narrada pelas professoras dessa pesquisa, mesmo em situações distintas, foi a separação dos corpos, isto é, meninas de um lado e meninos do outro. Outra solução comum entre as professoras foi a de cobrir os corpos femininos, protegendo-os dos olhares e das manifestações masculinas. Desse modo, o controle desses corpos se dá pela separação, assim como também pelo encobrimento da sua existência, pela ação de escondê-los.

## 4.2 Normatizações de gênero

---

de representá-las direcionadas somente para os homens, mas também para as próprias meninas e adolescentes, que vão sendo subjetivadas por essas pedagogias da sexualidade. Elas aprendem que para serem desejadas, amadas, valorizadas, precisam se comportar de determinada forma, que o poder das mulheres está constantemente referido e atrelado à sua capacidade de sedução, que passa por um belo corpo e a utilização deste como performático.” (2006, p. 221-222)

#### 4. 2.1 Quebrar e/ou reiterar estereótipos de gênero

Esse grupo analítico trata dos fragmentos de narrativas sobre as atividades realizadas nas aulas de Educação Física em que as docentes tentaram quebrar os estereótipos de gênero. A professora *Sonia* afirmou que realiza aulas mistas. Entretanto, com o intuito de que as meninas pudessem participar das aulas de vôlei, a docente, no ano anterior, as separou do grupo dos meninos por um período de tempo delimitado. O objetivo era de que elas pudessem aprender os fundamentos do esporte e depois fosse possível praticarem o esporte juntas/os.

Mas eu nunca dou uma atividade que eu planejo e falo: “Eu vou fazer isso com as meninas e enquanto as meninas fazem isso, eu faço isso”. Até tive nesse bimestre, eu tive muita dificuldade com as meninas, no vôlei, e eu separei os meninos. Enquanto eles ficavam jogando, fiquei fazendo uma outra atividade com as meninas ali [...] (Professora *Sonia*)

A professora diz que tenta evitar que haja desigualdade de condições nas aulas. Ela se preocupa porque sugere que as meninas sejam menos habilidosas. Desse modo, ela as separou para aprimorar os fundamentos do esporte, para que posteriormente pudessem jogar com os meninos em “pé de igualdade”. A fala sobre a falta de habilidade esportiva das meninas é bastante presente nas narrativas das professoras. Entretanto, mesmo com a intenção de fortalecer tecnicamente as meninas diante dos meninos, as meninas acabaram encerradas no estereótipo da falta de habilidade para os esportes e das regras desportivas. É importante perceber que meninos também possuem dificuldades e devem ser observados em suas necessidades. Entretanto, a dicotomia meninos hábeis e meninas inábeis faz parte dos processos de generificação das aulas de Educação Física. Sobre esse tema, Donald Sabo, ao citar sua experiência pessoal, ressalta:

Finalmente, quando eu era estudante universitário, no início dos anos 70, me descobri insatisfeito com muitos dos “jogos de *gênero*” que era obrigado a encenar com os amigos e com as mulheres. Não me sentia à vontade com o papel masculino tradicional – fingindo que me sentia seguro com as mulheres e que lhes era indiferente, quando de fato me sentia inseguro e vulnerável, mostrando-me duro por fora e sem nunca falar nas questões pessoais que me remoíam por dentro. (SABO, 2002, p. 40)

Já a professora *Rocio*, ao citar o uso do conteúdo da *Ginástica Rítmica*

(GR), disse o quão bem sucedida é a proposta da sua escola de separar turmas de meninas e de meninos. Para ela, realizar um trabalho com a GR somente com as meninas evita os problemas que ocorreriam em uma aula mista e, sobretudo, evita também a necessidade de uma discussão mais apurada sobre as questões de gênero, tornando sua tarefa mais cômoda. Antes mesmo de a escola adotar o sistema de aulas separadas e, para evitar questionamentos, a docente apresentava aos alunos a GR como aula de habilidades femininas. Mesmo que as *Diretrizes Curriculares - DCEB/EF* apresentem a GR como uma oportunidade de romper com os estereótipos de gênero,<sup>54</sup> a professora separava suas alunas e alunos com muita convicção.

Sabendo que a GRD é um esporte só para mulheres, como é que eu vou jogar isso pros meninos, eu vou falar pra eles, eles vão fazer um esporte, do qual só mulher pratica? Eu vou ter que trabalhar muita coisa em cima do preconceito, pra convencê-los que, vai ter que fazer. Como é que eu fazia isso: eu, ao invés de falar que eu tava trabalhando a GRD, eu não usava a palavra GRD, mas eu dizia assim: “Nós vamos trabalhar, é [...] habilidades” Antes de fazer a divisão. Agora não, eu não tenho problema em falar. Agora eu f [aço] porque o trabalho que você tem! Você chegar e falar: “Nós vamos trabalhar GRD”. Pros meninos eu tenho que convencer de que aquilo não é coisa [...] É um trabalho que eu vou ter [...] (Professora Rocio)

A fala da docente mostrou que ainda há dificuldade de um entendimento de que os processos de generificação são impostos nas aulas. Percebe-se a falta de uma compreensão sobre a construção dos processos que naturalizam os estereótipos de gênero. A alternativa citada pela professora se alinha com a idéia de que não é tarefa da Educação Física lidar com questões de gênero, o que Priscila Gomes Dornelles (2009) ressalta ao analisar as relações de poder entre os gêneros, estabelecidas nas aulas separadas. Segundo a autora

[...] a Educação Física não tensiona suas próprias medidas, suas formas de conhecer, representar, classificar, categorizar meninos e meninas. Atribui-se à separação uma necessidade na medida em que se atravessam concepções de corpo e gênero que comparam meninos e meninas; nessa comparação, estabelecem-se juízos de valor, sentidos que circulam naquele contexto e que dimensionam os distintos destinos dos/as estudantes nas aulas dessa disciplina durante a vida escolar. Tais ‘destinos’, por vezes, são rompidos, mas, na lógica da medida comum, ocupam o lugar das exceções. (p. 06)

<sup>54</sup> Nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física - DCEB/EF* (2008), analisadas na parte 3 desta dissertação, há a indicação de que a Ginástica Rítmica – GR, seja o conteúdo pertinente para as questões de gênero discutidas enquanto construção social. Mas, paradoxalmente, gênero está elencado no documento entre elementos relacionados à saúde.

A utilização da GR enquanto conteúdo também foi destacada pela professora *Lucia*. Entretanto, diferentemente da professora *Rocio*, a professora *Lucia* tinha como objetivo de que meninas e meninos realizassem as mesmas atividades, através de adaptações. Isto é, segundo ela, realizando a atividade de uma forma que esta estivesse conformada tanto ao gênero feminino quanto ao masculino, a partir da supressão ou introdução de elementos. No entanto, *Lucia* foi descrevendo como os meninos acabaram realizando a atividade somente com materiais e gestos que se adequam a um modelo de masculinidade hegemônica, por exemplo, a bola manipulada com a cabeça e os pés. Além disso, ela permitiu que os meninos também não participassem da aula se não quisessem, ou se se sentissem pouco à vontade.

[...] eles trabalharam com corda, trabalharam com bola, com os arcos, alguns meninos não quiseram, nem fazer nada, por que eu dei a liberdade: “Vocês podem montar a coreografia que tem que ter quatro passos, com este material que vocês têm então vocês podem pular uma vez corda, podem jogar corda pra cima, podem trocar cordas e podem jogar no chão. Já deu quatro passos, quatro movimentos”. Muitos meninos não fizeram, mas uma outra maioria fez, mesmo com este material, porque daí com a bola eles já podiam dar um chutinho, já podiam bater no chão, já podiam jogar na cabeça. (Professora *Lucia*)

A professora *Lucia* descreveu ainda a adaptação realizada por ela, o que permitiu observar suas intenções de quebrar os estereótipos de gênero. Ela também narrou que um aluno homossexual, a pedido das meninas, realizou as aulas com elas, para evitar retaliações de outros meninos.

[...] então no caçador eles se dividem e o menino fala: “Professora, eu só quero jogar no time das meninas [...] Eu falei: “Ok, você vai jogar no time das meninas”. Eu ponho ele no time das meninas e pego mais dois ou mais três alunos, do mais “machão” que tem lá, que mais a gente sabe que vai zoar do menino, então ponho eles no time das meninas, ele não fica sozinho, fica com dois, ou três ou quatro alunos. Se o menino tava indo ali direto, eu percebi que tinha alguns meninos que iam começar a caçoar do menino. Eu falei: “Vocês dois aqui pro time das meninas!” [...] [Alunos perguntam:] “Mas por que eles foram pro time das meninas?” [Resposta da professora:] “É que as meninas estão em menor quantidade e precisa colocar mais dois aqui pra completar. E começa o jogo: o que acontece? Um daqueles dos times dos meninos, foi xingar, esse daqui não vai admitir que xingue ou de gay, ou de bicha, ou de viadinho, porque eles xingam mesmo. Falam isso. Não vai admitir, por que tá um amigo deles, então a gente tenta separar desta maneira, e eu fiz com que ele jogasse, deixei eles jogarem. (Professora *Lucia*)

Entretanto, as descrições que ela nos apresenta dão um entendimento de que as aulas, mesmo com as intenções de fugir da dicotomização, acabaram por separar meninas e meninos nas atividades. O aluno homossexual foi fazer as atividades com as meninas e desse modo, mesmo sendo uma aula de *GR* as masculinidades hegemônicas foram preservadas. Separar e juntar parece um jogo para a preservação das masculinidades hegemônicas. “Xingar de viadinho, bicha, gay, porque eles xingam mesmo”. É interessante notar que a preocupação no discurso escolar é a preservação da masculinidade dos garotos heterossexuais, o menino homossexual será protegido junto das meninas, pela afirmação de uma não masculinidade, ou mesmo de sua feminilidade. Desta forma, as diferenças e conflitos estabelecidos ficaram diluídos numa falaciosa ideia de igualdade de condições. Entretanto, aquilo que importa realmente é que todas/os participem da atividade.

#### 4.2.2 Contradições na organização da aula

Aqui o grupo analítico se refere à organização das aulas e suas percepções de aulas mistas ou separadas. A professora *Aparecida* ressaltou que suas aulas se tornaram mistas em um processo gradual. Ela relata que considera natural a divisão de meninas e meninos nas aulas, a partir de aspectos biológicos. Acredita que para que os meninos respeitem um trabalho com as aulas mistas, deve-se dar maior atenção à sensibilidade deles. Ela também acredita que as temáticas referentes às diferenças de gênero e sexualidade, devem ser desenvolvidas no Ensino Médio e não para 5ª e 6ª séries.

Professora *Aparecida*: Não faço mais time menino-menina, mas aos poucos eles tão percebendo isso.

Pergunta: Mas você fazia isso anteriormente? Você antes do curso [*GDE*] fazia isso?

Professora *Aparecida*: Não, eu separava porque era separado na escola, na faculdade [...].

Pergunta: Na faculdade você teve aula separada?

Professora *Aparecida*: Eu tive aula separada. [...] Era uma coisa assim que é mais natural pra fazer, porque você fica pensando na força, a disposição do aluno, mas depois você vê que as meninas conseguem jogar junto, os meninos conseguem jogar e respeitar as meninas, só que é uma coisa de você ir trabalhando. Como eu falei para Virgínia<sup>55</sup> que eu ia trabalhar de forma mais sensível, eu ia fazer as coisas que eles sugeriram pra gente [no curso *GDE*] É a mesma coisa de gênero, de sexualidade, então eu tô trabalhando essas diferenças de forma mais implícita, mas quando eu chegar lá no Ensino médio e for trabalhar realmente: “Olha, as diferenças sexuais, as diferenças de gênero” e raça, já não vai ser uma coisa assim por que: “Porque, não a gente joga tudo junto mesmo” [...]

A fala da professora *Aparecida* mostra que a escola é atravessada por uma retórica do respeito, em que as iniciativas têm por objetivo atenuar processos de discriminação, preconceito ou quebra de paradigmas. Nesse sentido as questões da aula separada ou mista seriam estratégias eficientes. *Aparecida* ressaltou os benefícios da aula mista, se referindo à união entre alunas e alunos, o que para ela permite demonstrar que não existem diferenças entre meninas e meninos, além de uma relação dessexuada. Para ela isso é difícil devido ao machismo. De acordo com a fala de *Aparecida* a questão da igualdade está associada ao fato de que é possível meninas e meninos jogarem juntos. A aula mista, segundo ela, é realizada com ações implícitas que produzem essa igualdade.

[...] mas não tem essa diferença. É isso que eu quero mostrar pra eles, que não tem essa diferença! Mas até o professor conseguir trabalhar tudo isso, essa coisa do machismo, que no Brasil é terrível mesmo, que o menino serve pra isso, isso e isso e a menina serve pra aquilo, aquilo [...] Por que daí vai parecer, porque na verdade o professor manipula o aluno pra ver [a] onde eu quero chegar naquele aluno. Um dia eu vou chegar e vou falar assim: “Olha, lembra aquilo que você comentou comigo? Você não lembra antes que era menina de um lado e menino pro outro? Agora vocês estão todos juntos”. Eu chego junto nos meus alunos da oitava série, hoje que já tô há 3 anos com eles, eles estão todos juntos. (Professora *Aparecida*)

*Aparecida* fala muitas vezes sobre a necessidade de demonstrar às/aos alunas/os que não há diferenças entre meninos e meninas. Ela também diz que o impedimento para isso é o machismo demonstrado pelos alunos. No entanto, neste momento *Aparecida* não fala sobre a presença das pessoas *LGBT* e sua participação nas atividades de aula.

No caso da professora *Rocio*, ela diz que o desenvolvimento da sua aula

---

<sup>55</sup> Nome fictício, para preservar o anonimato da diretora da instituição escolar na qual a professora *Aparecida* ministra aulas.

ocorre exatamente ao contrário das outras professoras. Declara que suas aulas são com a separação completa de meninas e meninos. Ela faz isso há quatro anos, além de ser um projeto vindo do diretor da escola. Na escola em que trabalhava na época da entrevista, havia três turmas mistas, somente porque estas aulas não puderam ocorrer nos horários ministrados por ela, nem tampouco nos horários do outro professor. Para *Rocio* há justificativas para o trabalho separado. Segundo ela, mesmo antes da divisão das turmas oficialmente feita pela escola, ela já realizava atividades separadas para meninas e meninos. O trabalho, segundo ela, foi facilitado devido às particularidades das meninas permitindo um melhor relacionamento entre ela e demais professoras e as alunas. Ela também afirmou que o mesmo ocorre entre os professores e os alunos. Na fala de *Rocio* ela também sugere que os professores devem se ocupar dos alunos e as professoras das alunas. Sua argumentação é baseada em uma descrição de características físicas e biológicas das/os alunas/os como, por exemplo, a força dos meninos e as cólicas menstruais das meninas.

De manhã é também tudo exatamente separado, só que estas turmas, por exemplo, os segundos anos, o terceiro, e essa sétima é todo mundo junto, não separa menino e menina. [...] São três turmas que não separam e porque estas três turmas não separam? Porque são três turmas que não coube na carga horária minha e do André<sup>56</sup>. É que nós dois temos padrão aqui e esses outros professores que vieram são PSS<sup>57</sup>, então a gente pegou um limite máximo que a gente pode pegar de aula e as mesmas turmas. Nós vamos sempre com a mesma turma porque é mais fácil pra trabalhar assim [...] Eu, como mulher, a minha linguagem com elas, é a mesma. Vou te dar um exemplo: se você é uma menina e fala pra mim, assim: “Professora, tô com cólica hoje, tô menstruada [e] eu não queria fazer”. [Professora diz:] “Não, isso não é doença.” Elas não têm vergonha de vir falar isso pra mim. Se fosse o professor, homem, ela teria. [...] Os meninos, teve qualquer problema ou tem problema de briga, alguma coisa que acontece, tão jogando, tão disputando, o professor, às vezes, eles respeitam muito mais como professor. Não que eles não vão me respeitar, até porque a forma como eu converso com eles, não tem quem não me respeite. Mas, por quê? Porque eu sou aquela que se eu tiver que te pegar no colo, eu vou te pegar no colo, se eu que tiver que dar uma chamada de atenção maior, eu vou te dar, entende? Eu sou este tipo de professora, meio mãezona. (Professora *Rocio*)

A justificativa apresentada na fala de *Rocio* para a separação é embasada em uma idéia biológica que caracteriza e distingue as meninas dos meninos. A

<sup>56</sup> Nome fictício, para preservar o anonimato do professor de Educação Física que trabalha na mesma escola de *Rocio*.

<sup>57</sup> PSS é o Processo Seletivo Simplificado para a contratação em regime temporário de professoras/es na rede pública do estado do Paraná.

distinção é advinda de todo um conjunto de estratégias biopolíticas de controle, em que conceitos médicos, ajustados aos princípios pedagógicos, povoam as aulas de Educação Física, justificando a forma separada de ministrá-las.

A professora *Rocio* mencionou um episódio ocorrido em outra escola em que trabalhou. Nesta situação, alguns alunos realizaram uma apresentação de dança. Em um primeiro momento, para os outros alunos, dançar não condizia com o gênero masculino de seus colegas, o que gerou comentários a respeito. No entanto, a partir do momento em que os alunos se apresentaram, houve reações de agrado tanto das meninas, quanto dos próprios meninos.

[...] têm meninos aqui que dançam extremamente bem. Não é o caso aqui, mas na outra escola que eu trabalhava tinha um grupo de meninos que era de axé [...] E assim: os meninos do colégio tinham era um pavor por aqueles meninos, tipo um preconceito, só que quando esses meninos fizeram apresentação dentro da escola, que mostraram o corpo deles, extremamente bonito, dançando sensualmente, alguns eu achei até de forma meio vulgar, não foi nem muito sensual e as meninas começaram a aplaudir: “iuhuu”. Os outros [alunos diziam:] “Opa, tão conquistando a mulherada!”, começaram ver que ali não era [...] [Os alunos diziam:] “Não é que o cara tá dançando por que é viado, o cara tá dançando, mas ele tá atraindo a mulherada.” (Professora *Rocio*)

O que se percebe na fala de *Rocio* diz respeito a uma concepção tradicional sobre conteúdos de meninas e meninos. Se os meninos dançam, o que está em jogo não é a prática da dança, mas sim a vulgaridade e a sedução e, além disso, ela reproduz a fala dos alunos, que explicita que homem dançando é coisa para ‘viado’. “Não é que o cara tá dançando porque é viado [...]” Para os alunos, talvez se ele fosse ‘viado’ seria mais fácil entender por que ele dança, e bem. Se o menino dança e não é ‘viado’, segundo a fala dos alunos, reproduzida pela professora: “[...] mas ele tá atraindo a mulherada”. Isso também é um problema na escola, pois ali não é lugar de erotismo, atração, paquera e jogos de sedução entre alunas/os. Dessa forma, a separação das turmas de meninas e meninos e das atividades femininas e masculinas, produz processos de discriminações, por exemplo, quando os meninos que realizam atividades não correspondem aos estereótipos do gênero masculino. Aqui, a abordagem sobre a construção das masculinidades é relevante na medida em que a escola regula a produção de uma masculinidade hegemônica que esteja de acordo com o modelo heterossexual. Quer dizer, relacionada à atividades que demandem outras maneiras de exposição do corpo, por exemplo, o uso da força



física e os jogos masculinos. Na pesquisa sobre as masculinidades nas aulas de Educação Física, para Marcelo Moraes e Silva (2009) esse fato se evidenciou nas falas docentes, pois “Os argumentos apresentados pelos sujeitos da pesquisa giraram em torno de atributos como, violência, virilidade e agressividade.” (p. 152)

*Rocio* teceu críticas ao fato de que no curso *GDE* houve orientações sobre a necessidade da presença das aulas mistas como estratégias para a quebra dos estereótipos de gênero e a crítica aos processos de generificação hegemônicos. A professora *Rocio* afirmou ser impossível a realização das atividades de meninas e meninos juntas/os, principalmente na adolescência. Novamente suas justificativas dadas são a partir das diferenças biológicas e corporais, o que segundo ela, não é compatível com aulas mistas. Segundo ela, desde o momento em que a sua escola implantou as aulas separadas, ela não observou mais nenhum problema:

Não existe essa possibilidade, então eu acho que isso que eles falam em termos da diversidade ali [no curso *GDE*], às vezes é um pouquinho de utopia, é sonho, porque se você for vivenciar isso na prática existe como você trabalhar diferenciado, trabalhar junto, tem, dá pra se trabalhar várias coisas juntos [...] Mas, na hora de uma prática, ali, não tem. Meninas que começam a ficar acima do peso. E meninas que tem dificuldade de execução em qualquer prática, de qualquer atividade, ali seja ela, em jogo, seja ela dança, seja qual for. Meninas que começam a chegar na puberdade, começa a aparecer o seio, elas não querem fazer na frente dos meninos [...] E nunca mais que foi separado, isso dentro da escola, eu tive esse tipo de problema. Nunca mais o constrangimento em relação a eles. Porque não é que não vai existir o *bullying*, mas que existe aquela risadinha ali, ou até mesmo a timidez. (Professora *Rocio*)

Por que, para *Rocio* o problema de aulas mistas estaria, sobretudo, na adolescência? Seria porque na adolescência os corpos estariam mais visivelmente sexualizados ou porque os processos de generificação já estariam mais constituídos? Entretanto, mesmo com essa divisão, *Rocio* afirma que a iniciativa não evita casos do que ela nomeia de *bullying*, durante as aulas. O que ela chama de *bullying* são as ofensas em relação a uma transformação dos corpos das meninas como engordar e o aparecimento dos seios.

Na fala da professora há uma localização das diferenças que podem surgir em uma aula mista enquanto um problema, que não pode acontecer e que deve ser evitado. Há toda uma maquinaria institucional investindo sobre os corpos das/os alunas/os para que a separação se efetive e os conflitos desapareçam. Mas, a própria sistematização da separação entre os corpos de meninas e meninos se

apresenta ela mesma produtora de violência entre os gêneros. *Rocio* fala dos olhares e julgamentos, o que segundo a professora, é o *bullying* que permanece. Separar para esconder, para guardar os corpos femininos dos olhares sedutores ou caluniosos dos meninos. A separação é a solução para a sedução, talvez, mas não faz cessar o conflito, a violência ou o *bullying*.

### 4.3 O controle da sexualidade

#### 4.3.1 Sexualidades na escola

Neste grupo temático se apresentam as falas das docentes nas quais é abordado o tema da sexualidade na instituição escolar. Em todas as falas das professoras foi narrada a inexistência de trabalhos contínuos nas escolas sobre sexualidade. Nesse sentido, as professoras entenderam isso como a inexistência da educação sexual contínua. Em todas as falas foram descritos momentos em que a educação sexual foi realizada na escola, mas esporadicamente.

*Sonia* e *Aparecida* falaram da proibição do namoro estabelecida pelo regimento das escolas. Sobre a sexualidade, *Sonia* colocou que o único aspecto tratado sobre o tema da sexualidade foi quando, no início do ano letivo, a escola expôs às alunas e alunos sobre a proibição do namoro.

[...] e eu acho que esta questão ainda tem um tabu, porque é falado no início do ano: não pode, é proibido, não pode namorar, não pode, não pode, [...], tudo não pode, e o que não pode! [...] então, são passadas todas as regras e na maioria das vezes, a gente só fala o que não pode [...] O que não pode, quais são os deveres, não os direitos. (Professora *Sonia*)

*Aparecida* apresenta o tema do namoro na escola lembrando que no curso *GDE* ela presenciou a orientação dada a todas/os professoras/es de que nesse aspecto, a escola deveria deixar as/os alunos/as à vontade. Entretanto, ela ressaltou que há a proibição do namoro no interior da instituição escolar estabelecida também pelo regimento e que se estende, segundo ela, a todas/os as/os alunos/as,

independente de orientação sexual.

E daí, também uma coisa que foi falada no curso, é que a gente tem que deixar o aluno à vontade. Então, eu tenho duas alunas, lá, gays, e elas querem namorar, então, se o outro tem o direito de namorar, porque que elas não têm o direito de namorar? Só que no regimento escolar da maioria das escolas de São José dos Pinhais, você não pode namorar na escola. [...] No regimento escolar não tem diferença, não tá dizendo que é contra os gays, ninguém pode namorar, então ninguém pode namorar aqui, eles não vem pra escola pra namorar, eles vêm pra escola pra estudar, então daí a gente falou que não é uma questão de preconceito de quem é gay ou não, a gente vai ver quem tem mais direito de quem não é? Então, eles podem se beijar em público? Não, não é isso. Lá no regimento escolar tá escrito. (Professora *Aparecida*)

Nas falas das professoras *Sonia* e *Aparecida* são citados os documentos que produzem os processos de controle da sexualidade no interior da instituição escolar. Ao mencionarem o regimento escolar as professoras demonstram que o debate sobre o namoro é uma questão importante sobre a sexualidade. A fala da professora *Aparecida* se coloca favorável à existência de normas que determinem a proibição do namoro. Ela acredita também que o documento normativo inscreve democraticamente alunas e alunos na proibição, sem que haja uma franca distinção sobre a orientação sexual. Para ela, o documento não estabelece diferenças de tratamento entre as relações homo e heterossexuais o que se aproxima do que Guacira Lopes Louro (2004, p. 65-66) destaca em relação às características dos documentos curriculares que normatizam a sexualidade. Para a autora, no currículo como documento generificado e sexualizado, o sexo é considerado natural e estabelece um determinado gênero e desejo. Dentro desta lógica, sujeitos que escorregam das normalizações, como as/os alunas/os citadas/os por *Aparecida*, estão nas margens do que pretende um currículo. E, ao mesmo tempo estes sujeitos são importantes, porque contribuem na manutenção da fronteira normalidade/anormalidade. Esse é um fato que a fala docente ressalta ao citar o documento normatizador abarcando a todas/os as/os alunas/os no que se refere ao namoro.

*Aparecida* falou sobre a curiosidade despertada em alunas e alunos a partir das séries finais do ensino fundamental sobre sexualidade. Na escola, segundo ela, em uma “semana cultural”, houve uma mobilização de professoras/es e alunas/os com apresentações artísticas e ações na comunidade sobre o tema da sexualidade. As ações tinham como objetivo a prevenção das DST's e divulgação do uso de

métodos contraceptivos.

[...] de perguntar mesmo estas coisas em relação à sexualidade, eles têm curiosidade na fase de adolescência e a partir da sétima, oitava série, eles [as/os alunas/os] fazem esse trabalho sim, mas a escola não trabalha nenhum projeto específico: “A gente tem o projeto X? Não existe. [Tem a] Semana Cultural, por exemplo. A gente aproveita e aí a gente se reúne, os professores, [para ver] que tema a gente vai fazer: “Este ano a gente vai trabalhar sei lá, tá precisando trabalhar [...] meio ambiente”, ou como já foi trabalhado também a sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis. [Alunos] eles fizeram material, e trabalharam fora, na comunidade, eu lembro que eles fizeram panfletinho. Principalmente falou sobre doenças sexualmente transmissíveis, métodos anticoncepcionais [...] (Professora *Sonia*)

Quando *Sonia* comentou sobre as séries nas quais ela atua com maior frequência, ou seja, nas 5ª e 6ª séries, a sexualidade foi abordada quando, segundo ela, há necessidade desta abordagem.

Eu já muitas vezes tive que trabalhar esse tema com eles por necessidade, mas se observar a necessidade, a gente procura trabalhar junto, pedir ajuda, quando a gente está com alguma dificuldade ou quando você percebesse que eles estão precisando, porque às vezes, tem disciplinas, que tem uma maneira de eles pedirem ajuda, então quando você percebe que ele tá precisando, você faz alguma coisa pra ajudar aquela turma com esse problema X [...] (Professora *Sonia*)

A fala de *Sonia* apresenta o recorte que a escola faz em relação às discussões que julga pertinentes para uma determinada idade. No caso descrito por *Sonia*, alunas/os das 5ª e 6ª séries tem acesso às questões de sexualidade a partir da fala dela, quando julga necessário. Para ela, a sexualidade não é tema que esteja diretamente ligado a esta faixa de idade, e que, portanto, não está constantemente presente nas discussões da escola que envolvam estas séries. Desta maneira, o discurso sobre a sexualidade está direcionado para as últimas séries do ensino fundamental e ao ensino médio.

A professora *Rocio* também comentou sobre o momento de tal “semana cultural” em que já foi realizado um trabalho sobre sexualidade. Ela relatou que alunas/os tiveram o apoio do posto de saúde do bairro, para realizar atividades sobre prevenção de DST's, o risco da gravidez na adolescência e o uso dos métodos contraceptivos. Além desse momento específico, a professora *Rocio* destacou também a realização de uma palestra, para as/os professoras/es durante a semana pedagógica da escola. A convidada foi uma policial militar, que tratou da questão do

abuso sexual de crianças.

Na verdade, em termos de semana cultural, o que tinha era com o ensino médio: fazia em relação à gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. Eles iam sim, em posto de saúde pra apresentar um trabalho em feira de ciências, por exemplo; isso tem na escola, mas isso sempre foi feito aqui, mas não uma coisa da qual é..., vamos ter uma palestra pra todo mundo, vamos chamar os pais. Teve aqui uma tenente, se não me engano, ela é capitã, é tenente ou capitã, eu não lembro; muito famosa essa mulher, aqui pelo menos na nossa região, não sei se ela é de Colombo ou se ela não é. Fala sobre o abuso sexual em crianças, inclus[ive] que muitas vezes começa em casa. (Professora *Rocio*)

A fala docente apresentou uma associação entre a sexualidade e as situações de abuso sexual de crianças. Citou a palestra de uma policial, realizada para as/os professoras/es, como uma das formas de trabalho realizadas na escola em relação a sexualidade. E, coloca desta maneira, o discurso legitimado de uma autoridade como importante para a discussão na escola em relação a esta temática. Há neste sentido, similaridades da perspectiva aqui apresentada e a perspectiva abordada pelas *DCEB/EF*<sup>58</sup>, quando o abuso sexual aparece enquanto tema diretamente relacionado à sexualidade.

Assim como a professora *Sonia* descreveu sobre a relação entre o trabalho com a sexualidade na instituição escolar e a questão de prevenção e risco, a professora *Lucia* também citou a mesma forma de abordagem na escola em que atuou. Entretanto, *Lúcia* mencionou as ações realizadas a partir das políticas públicas de saúde.

Bom, com relação à sexualidade, eu vi na escola, do ano passado que existe um ônibus da prefeitura, um ônibus móvel que ele vai até às escolas, abre e forma um palco no ônibus, as crianças sobem ali, e elas têm aula de sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, uso de preservativos, coisas ligadas a isso. Especificamente, isso existe que eu já fui assistir com a minha turma, mas eu só vi naquela escola; nas outras três escolas que estou ou já estive, não vi este tipo de abordagem, não vi de ninguém, de nenhum outro professor, de alguém de fora, eu não vi isso [...] (Professora *Lucia*)

*Lucia* relatou uma forma de ação sobre sexualidade que se efetiva dentro da instituição escolar e tem relação com o que as falas docentes nos apresentaram até

---

<sup>58</sup> É importante ressaltar que na análise realizada sobre as *DCEB/EF* (2008) realizada na parte 3, o tema da sexualidade é desenvolvido dentro desta perspectiva em que seus subtemas a ser problematizados, têm relação com o abuso sexual, classificados enquanto um “problema social”, o que aproxima esse discurso de uma normalização da sexualidade.

então, ou seja, o direcionamento para as questões de prevenção e risco. Isso também é bastante visível do ponto de vista das ações da Secretaria de Saúde<sup>59</sup> nas escolas.

O que se observa nas falas das professoras *Sonia* e *Lucia* é que nas duas situações descritas por elas, o discurso especializado da medicina, através do posto de saúde e do ônibus da *Secretaria de Saúde* foi o que legitimou as ações realizadas nas escolas. É importante observar as formas de compreensão da sexualidade narrada. Uma forma foi a violência, no exemplo da palestra da policial sobre o abuso sexual na infância e posteriormente como prevenção as doenças, no exemplo do ônibus da Secretaria da Saúde. Nota-se uma importante configuração da ação biopolítica na medida em que os entendimentos sobre sexualidade passam por instituições como a polícia e a saúde, por exemplo. Esta ação biopolítica inscreve-se nos corpos destas/es alunas/os, através de políticas públicas de saúde e de segurança. Em uma abordagem realizada por Dagmar Estermann Meyer, Carin Klein e Sandra dos Santos Andrade (2007) as autoras ressaltam que:

De modo geral, a sexualidade continua sendo tematizada, nas escolas, sob o enfoque do risco, seguindo a tradicional hegemonia do referencial médico, e as práticas educativas que enfocam a promoção da saúde sexual e a prevenção de gravidez e de doenças nessa esfera têm sido orientadas por um viés individualista. As abordagens pedagógicas que as sustentam continuam centradas na conscientização individual do risco e na necessidade de negociar o sexo seguro com o parceiro, sem levar em conta as condições sociais e estruturais que definem as posições de poder (e de hierarquia) no âmbito das práticas de gênero e de sexualidade e sem problematizar as formas pelas quais as diferentes culturas representam as masculinidades e as feminilidades hegemônicas, o amor e o prazer sexual, viabilizando ou não possibilidades concretas para essas “negociações”. (p.232)

A fala da professora *Rocio* destacou uma experiência vivenciada na escola. Ela contou que as alunas começaram a fazer questionamentos sobre sexualidade e ela tentou, de alguma forma, responder. Ela continuou sua narração dizendo que percebera que necessitava de ajuda especializada. *Rocio* explicou à pedagoga da escola o que estava acontecendo. A pedagoga lhe deu a ideia de utilizar uma “caixinha”, para que as suas alunas, diante do embaraço de perguntar, depositassem seus questionamentos.

---

<sup>59</sup> Uma das ações realizadas pela Secretaria da Saúde do Estado do Paraná – SESA/PR e que tem por objetivo o trabalho com sexualidade nas escolas é o projeto *Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE* que foi abordado na parte 3 desta dissertação.

[Pergunta de uma aluna:] “Professora, o que é tesão?” [...] Eu falei: “Por que que você tá me perguntando isso, é por que você não sabe?”. Ela falou: “É que eu fui perguntar pra minha mãe, e a minha mãe falou que era pra eu perguntar pro meu pai. Eu fui perguntar pro meu pai, eu levei uma coça”. Daí eu falei: “E agora?” Eu expliquei da forma que tinha que explicar; na mesma sala, elas me encheram [de perguntas], eu não consegui dar minha aula, elas me encheram de perguntas sobre sexo; eu cheguei pra pedagoga que trabalhava aqui na época. Eu falei: “Olhe, tá acontecendo isso”. Ela falou: “Rocio, faz o seguinte: monta uma caixinha e pede pra elas colocarem todas as perguntas delas ali dentro”. [...] Ela falou: “Faz isso, porque de repente têm meninas que são extremamente tímidas ali e que têm uma dúvida tão bobinha que você nem imagina que aquilo seja uma dúvida, porque parece tão normal, que pra ela não é”. Ela disse: “Faz isso”. Como elas têm acesso, porque era só pra mim que elas perguntavam, inclusive menina de sétima série não tinha esse acesso com a professora. Na época, porque aqui sétima série trabalha o corpo, em Ciências. Não tinha esse acesso com a professora de Ciências, não tinha essa abertura. (Professora *Rocio*)

Depois de tudo, o pai de uma aluna foi até a diretoria, acusando a professora de “ensinar as meninas a fazer sexo anal”. *Rocio* havia feito comentários em aula, quando alunas questionaram sobre o que era o sexo anal.

Comigo elas sentiram essa abertura, tanto da quinta série, quanto da sétima série, em falar sobre isso. Eu não tenho essa caixinha, só que eu nem cheguei a abrir a caixinha, por quê? Porque eu fiz essa caixinha com elas, eu sei que não passou, acho dois dias, o diretor me chamou. Tava um pai de uma menina, com a irmã mais velha [dela] e o vice-diretor quem tava aqui; o pai queria me matar, porque a menina perguntou pra mim o que era sexo anal e uma outra menina respondeu: “É de ano em ano”. Era uma menina que já era repetente de dois anos, ela disse: “Você é uma burra mesmo, como é que você não sabe o que é”. A outra falou: “E você sabe?” e a outra falou: “Eu sei”. Eu falei: “Ai, Priscila<sup>60</sup>”. O pai chegou aqui falando que a filha chegou em casa e disse que eu tava ensinando como fazer sexo, e principalmente falando como se fazia sexo anal. [O pai disse:] “Porque eu vou meter um processo nessa professora!” Só o problema não foi maior, porque a filha mais velha foi minha aluna e já estava com uma criança no colo; acho que ela já veio com o pai, mais pra conter o pai evangélico, extremamente rude [...] (Professora *Rocio*)

A professora disse que se justificou apresentando as *DCEB/EF*, isto é, a partir de suas explicações de que o próprio documento solicita às/aos docentes que trabalhem várias temáticas e entre elas, a sexualidade<sup>61</sup>.

[...] eu comentei, conversei com ele, peguei as Diretrizes ali, e falei: “Tá vendo aqui, nos Elementos Articuladores consta a sexualidade, pra você

<sup>60</sup> Nome fictício para preservar o anonimato da aluna da professora *Rocio*.

<sup>61</sup> Na parte 3, realizo a análise nas *DCEB/EF* do conteúdo de sexualidade e que de alguma maneira, se apresenta ali relacionada - mesmo na tentativa de outro encaminhamento pela perspectiva da *corporalidade* - a uma normalização dos corpos.

trabalhar”. Eu falei: “Tem a mídia, tem a diversidade, tem tudo, tem a parte técnica, tática. Tá aqui, sexualidade, a nutrição”. Ele falou: “Mas, professora, tem que cuidar com que fala”. Eu falei: “Tem, só que eu não consigo conter o que os outros falam! Às vezes ela pode falar, e eu vou tentar explicar, mas a menina falou e falou [...]” (Professora *Rocio*)

Ela continuou a narrativa contando sobre outra filha que o acompanhava no momento em que este pai se dirigiu à diretoria. Como forma de defender a professora, a filha, ex-aluna da escola, afirmou a seu pai que a professora falava sobre sexualidade com suas alunas, para que elas evitassem aquilo que ela justamente carregava em seus braços, isto é, um bebê. A professora complementou que não falava somente na perspectiva do comentário de sua ex-aluna, mas também como uma questão de respeito ao próprio corpo.

E a filha mais velha falou pro pai: “Pai, eu falei pra você que a professora *Rocio* não ia falar isso, sempre que ela falou sobre sexo, dentro de sala, era pra não acontecer isso aqui!”. Tava a menina com 17 anos, ela com uma criança, com um nenê no colo, mas já de quase um ano. Eu falei: “Exatamente isso, sempre a minha fala é em relação à sexualidade delas, não somente a doença e a gravidez, mas até mesmo em você se respeitar e você respeitar o teu corpo. Por que se você não respeitar o teu corpo e o teu momento, a tua hora, isso pode ser prejudicial pra você, quem sabe você não esteja pronta pra isso e o pronta pra isso, também depende de você, não depende só de você amar o outro e sim saber que o outro te respeita (Professora *Rocio*)

Depois dos incidentes, *Rocio* disse que desistiu de abrir a caixinha, não dando continuidade a esta atividade e não realizando mais nenhuma outra. A professora *Rocio* disse acreditar que já realiza muitas atividades na escola e seria mais uma preocupação para ela.

Eu falei [pro pai], “Não sou eu que tô ensinando. Eu entrei numa sala de quinta série, que a sua filha faz parte da quinta série, da qual elas encheram uma caixinha de perguntas. A pergunta veio de várias. E eu agora não tenho como responder. Sabe por quê? Porque se eu encontrar vários pais como você, como é que eu vou lidar com isso?” Eu vou te ser sincera, não é que: “Professora, você foi bundona, não quis fazer”. Eu não quis problema! Eu falei: “Eu já tenho um projeto de dança aqui na escola do qual eu faço de boa vontade, eu tenho projeto de handebol aqui dentro da escola, eu venho dar minha aula, eu planejo e eu vou me preocupar ainda com isso?” Eu falei: “Quer saber, morreu o assunto”. (Professora *Rocio*)

A partir de todos os acontecimentos relatados pela professora *Rocio* é possível tecer algumas análises. Em primeiro lugar a tentativa da professora de implementar a discussão da sexualidade na escola, a partir de uma ação



diferenciada. Helena Altmann (2005) em sua pesquisa sobre um projeto de educação sexual nas escolas do Rio de Janeiro, demonstrou que a “caixinha”<sup>62</sup> produziu menos efeitos do que os diálogos entre professoras e alunas/os, se referindo a uma das observações que realizou para a pesquisa. A autora ressaltou que esse efeito negativo advém principalmente do fato das/os alunas/os apresentarem dúvidas sobre o que perguntar.

A atividade parecia não ter ficado suficientemente clara, pois vários perguntavam o que deveriam fazer. Ela explicou novamente, mas então o problema parece ter passado a ser “o que perguntar”. Observei várias pessoas indecisas, olhando a pergunta do/a colega ou os cartazes afixados nas paredes dos laboratórios e formulando perguntas a partir deles. Por exemplo, há várias perguntas sobre a AIDS e grande parte dos cartazes era sobre este tema. [...] Mesmo quando estariam supostamente protegidos pelo anonimato, estudantes enfrentavam dificuldades em formular perguntas. Parecia haver uma constante preocupação em fazer a pergunta correta. A pergunta sobre o que é sexualidade, por exemplo, não foi tida como adequada, mais uma vez, por ser algo já estudado. (p.53-54)

Há também a questão sobre quais foram os encaminhamentos posteriores da professora *Rocio* em relação à resolução das perguntas das/os alunas/os. Esse fato se assemelha a decisão da professora de Ciências, em não utilizar-se do conteúdo da “caixinha”, o que é abordado por Helena Altmann da seguinte maneira:

A professora recolheu as perguntas e, após lê-las, passou a comentar algumas delas. Disse que tinha algumas questões pessoais e que isto ela não iria responder, pois ninguém tinha que saber sobre sua vida pessoal. Essas perguntas foram imediatamente descartadas e não tive acesso a elas como às demais ao final da aula. Comentou que várias pessoas tinham perguntado sobre o que é sexualidade, dizendo-se admirada por ainda terem dúvidas, uma vez que tinham falado sobre isso na aula anterior. Ainda assim, explicou que sexualidade é o jeito de ser de cada sexo. Ela é uma expressão do gênero humano, que é expressa no modo de se vestir, de falar, dependendo de a pessoa ser homem ou mulher. Comentou ainda sobre a primeira pergunta e disse quealaria sobre as outras na aula seguinte, o que nunca aconteceu. Alguns dos assuntos foram depois trabalhados dentro dos conteúdos estudados. (2005, p.53)

Desta maneira observa-se que mesmo em uma tentativa de optar por outra

<sup>62</sup> A denominada “caixinha” não é uma ação genuinamente brasileira de resolução de questionamentos sobre a sexualidade, formulados por alunas/os para suas/seus professoras/es. E, a resposta às questões era a partir do discurso científico. De acordo com Maria Rita de Assis César (2009c): “Dentre as primeiras iniciativas nas escolas brasileiras foram as “caixinhas de dúvidas”, já existentes desde os anos de 1950 nos Estados Unidos e na Europa. Depositadas as dúvidas, que em grande medida correspondiam às fantasias imaginárias, estas eram sanadas, por meio da mais pura língua da ciência.” (CÉSAR, 2009c, p. 55).

forma de abordagem da sexualidade nas aulas, como é o caso do uso da “caixa de perguntas” ou “caixinha”, ainda há limites impostos a um trabalho com esta temática nas escolas. Constantina Xavier-Filha (2009b) também chama a atenção ao uso da caixinha nas atividades relacionadas à educação sexual, sugestão apresentada em projeto de formação de professoras/es que esta autora coordenou. Ela também realizou alguns questionamentos em relação aos efeitos que o uso deste recurso pode acarretar. Para a autora:

Dentre os pressupostos metodológicos e de técnicas de ensino, cito a utilização da “caixa de perguntas”. Essa é uma estratégia criativa para colher informações sugeridas e desejadas pelo grupo. Porém, divergimos quanto ao uso dessa estratégia, pois, em muitos casos, há censura em relação às perguntas ou sugestões deixadas nas caixas. [...] Pensando em refletir sobre a utilização dessa técnica, perguntamos ao grupo: as questões deixadas pelos/as alunos/as serão acolhidas, mesmo aquelas escritas em linguagem considerada pouco “apropriada” para ser apresentada na escola? Como poderão ser interpretadas: como afronta? como desejo de saber? Como forma de poder? Como serão encaminhadas? serão aproveitadas as encaminhadas aos profissionais de saúde? Ou serão utilizadas para organizar situações de mediação e socialização na escola? Será preferível escolher outras dinâmicas? Estas outras conseguirão o mesmo resultado na busca por informações e discussões sobre preconceitos? (XAVIER-FILHA, 2009b, p. 208)

No relato de *Rocio* essa aproximação com as alunas gerou interrogações das famílias, contrárias a discussão deste tema na escola. Como forma de justificar a necessidade da discussão sobre sexualidade na escola, a docente utilizou-se do documento normativo das instituições para legitimar a sua ação. Na entrevista, fez questão de relatar a fala de sua ex-aluna que, em sua narração, justificava a intervenção. Nas falas das professoras entrevistadas, o discurso sobre a sexualidade está bastante atrelado à prevenção de uma gravidez precoce. Entretanto, ao mesmo tempo, ela afirma que a sexualidade, em seu modo de entender, tem outros vieses, entre eles o respeito ao próprio corpo e consequentemente, o respeito ao momento certo para a prática do sexo para as/os adolescentes. Desta forma, a fala de *Rocio* não apresenta resistência às discursividades sobre a sexualidade, do ponto de vista dos processos normativos. Ao contrário, esta fala é uma demonstração desses processos de normatização da sexualidade. Ao narrar as formas utilizadas para abordar a sexualidade, como a “caixinha”, na fala sobre o respeito ao corpo, o discurso da professora se dá numa teia de referências que caracteriza os processos de normalização dos corpos, dos

desejos e dos prazeres. O discurso da sexualidade produzido pelas normas não explora outras possibilidades porque se faz limitado ao que é considerado adequado ou não. Sobre isso, Deborah Britzman (2007) problematiza da seguinte maneira:

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas. (BRITZMAN, 2007, p. 85-86)

Mesmo depois de várias décadas de produção de ações pedagógicas sobre a sexualidade nas escolas, permanece uma idéia bastante fortalecida de que o papel da escola é o reforço da norma social sobre o sexo, o desejo e o prazer. Desse modo, a escola se apresenta como um mecanismo disciplinar e biopolítico e a sexualidade um dispositivo fundamental de produção da norma.

#### 4.3.2 Diversidade sexual na escola

Este subitem foi desenvolvido tendo em vista os encaminhamentos institucionais com relação à diversidade sexual, nas relações escolares, mas não se afastou das falas das professoras entrevistadas. Quanto ao tema da diversidade sexual, a professora *Lucia* ressaltou o desagrado das/os docentes da sua escola com relação ao namoro entre duas alunas na escola.

[Professora conversou com a aluna:] “Olhe, tá acontecendo isso, isso [...] [A aluna:] “É professora, mas eu gosto dela!”[...] “Ok, você gosta, ótimo, que bom que você gosta, mas então os professores já estão comentando, não estão gostando disso. Vai acabar piorando a sua situação.” Porque as notas tavam lá embaixo, tava uma situação de reprovação. Falei: “Vai piorar a situação pra você!”[A aluna:] “Ah, mas, os professores não gostam de mim, não gostam.” Falei: “Indiferente se gostam ou não gostam, você mostre pra eles que você está se esforçando, que se você mostrar pra eles que não tá nem aí, vá fazer contra o que eles tão [querendo.] Evite! Quer namorar, ótimo: saiu do portão da escola pra fora, você pode fazer o que você quiser, pode namorar com ela, ninguém tem nada a ver com isso, mas dentro da escola evite e se esforce pra melhorar a sua situação!”. Porque eu vi que estavam massacrando a menina. Eu falei assim: “Não, tente não fazer isso dentro da escola!”[...] (Professora Lucia).

Esta aluna, segundo *Lucia*, por apresentar um baixo aproveitamento escolar, foi tema da reunião do *conselho de classe* da escola. Com o objetivo de ajudar e aconselhar a aluna, *Lucia* conversou com ela. Entretanto, a atitude da professora *Lucia* desagradou à diretora, que a repreendeu.

[...] Um pouco é de comportamento dela [da aluna] que realmente enfrentava os professores e é claro: os professores começaram a ser contra a relação dela com a menina, que dificultava mais ainda, que o professor vai ferrar mais ainda, professor não tá nem aí, ele não quer saber de sentimento! [...] Eu falei “Oh, maneire, dá um tempo, se esforce agora e depois a gente vê o que resolve”. Nisso aconteceu um ‘rolo’ que alguém falou pra diretora e a diretora veio falar comigo: “*Lucia*, como é que você tá falando coisa que a gente discutiu em Conselho de classe e foi falar pra aluna! Não pode!”. Eu falei: “Bom, eu acho que é minha obrigação conversar com a guria, primeiro porque sou representante da turma e eu acho que é obrigação falar com ela. Se o problema tá com ela e vocês tão achando ruim, não tem mais que a minha obrigação que chegar lá e conversar com ela, não é nada de mais isso o que eu falei, que vocês tavam comentando; é mais fácil eu falar, do que ela não ficar sabendo e depois ferrarem ela” [...] (Professora *Lucia*)

A fala de *Lucia* relatou o estranhamento da escola com relação à diversidade sexual. Duas alunas namorando na escola foi motivo para muita indignação. As práticas homoafetivas não foram elencadas como razão das repreendas, mais sim, o baixo desempenho e o mau relacionamento com as/os professoras/es. Quando a professora *Lucia* tenta reverter o processo, através da conversa com a aluna, os processos institucionais de normalização e regulamentação se sobressaem, isto é, a diretora da escola repreende a professora *Lucia* por sua atitude. No relato da professora as práticas homoafetivas não são objeto explícito da repreensão e possíveis sansões, mas elas estão latentes em todas as atitudes, isto é, no conselho de classe em que tratam da aluna lésbica e a diretora que repreende a professora *Lucia*.

Outra fala da professora *Lucia* demonstrou a intersecção entre gênero e diversidade sexual. Ela relatou que presenciou as reações negativas dos professores em relação às brincadeiras que os alunos realizaram no pátio da escola. Para os professores, os alunos insinuavam homossexualidade. *Lucia* comentou a partir deste acontecimento, que as discriminações partem, sobretudo, das/os professoras/es.

[Os alunos] colocaram a camiseta comprida e fizeram de vestido, como se tivessem de vestido, estavam brincando de desfilar, uns pros outros, mas com meninos, meninas, todo mundo assim envolvido e chegaram dois professores, numa sala ali perto. Eu olhei e falei assim: “Eles estão brincando, é brincadeira, não vou [discutir], deixa que fiquem”. E os professores se impressionaram com aquilo e falaram assim, chegaram ao ponto de falar assim: “Nossa, olhe só quantos viadinhos”. Eu falei: “Gente, isso não tem nada, isso não significa nada de viadinho, eles só tão brincando, são adolescentes, são crianças, tem 13 anos, não tem nada!”. [Os outros professores disseram:] “Não, mas veja só, será que as mães não vêem as atitudes em casa, será que isso é idade pra serem viados.” Aí eu falei: “Gente, eu não vou discutir, porque se começar a discutir [...]”; eles saíram. Pensei comigo: “Agora pra ser viado, tem que ter RG, CPF, tem que ter dezoito anos, tem que ter idade [e eu disse:] “Só estão brincando, deixe eles, isso não tá interferindo na minha vida, não interfere na vida do outro, é brincadeira de adolescente.” Bateu o sinal, eles [alunas/os] viraram e foram pra sala, e normal. Os professores, eu acho que discriminam muito mais, do que [alunas/os]. Aluno não te discrimina, o aluno não me discrimina, não me discrimina nenhum outro sujeito, ele pode [falar] : “Não, não gosto de você”, dizer [que] não vai com a tua cara, mas ele não discrimina. (Professora *Lucia*)

Nesta outra fala, *Lúcia* narrou sobre a presença do preconceito na escola. Quando alunos brincam e demonstram atitudes que fogem ao que a escola considera como normal para adolescentes homens, a fala docente os identifica como homossexuais. *Lúcia* conta também que segundo seus colegas há um período cronológico para a homossexualidade e que essa não era a faixa etária. Segundo *Lucia* “[...] pensei comigo, agora pra ser ‘viado’, tem que ter RG, CPF, tem que ter dezoito anos, tem que ter idade.” Se a escola deseja esconder e guardar as manifestações da sexualidade de alunas/os heterossexuais, as manifestações de homoerotismo ficam completamente banidas do universo escolar. A justificativa para isso é que os alunos não têm idade para serem ‘viados’.

A professora *Sonia* relata também uma situação de discriminação, que, ao contrário do que ocorreu na instituição em que *Lucia* atua, desta vez incidiu sobre um docente homossexual, que sofreu preconceito de alunos. *Sonia* diz que o professor não reagiu. *Sonia* disse acreditar que isso seja recorrente na vida dele, isto é, a convivência com o preconceito. Entretanto, outras/os professoras/es da escola conversaram com os alunos agressores e posteriormente a equipe pedagógica também o fez, dialogando com a turma na qual houve a manifestação do preconceito<sup>63</sup>.

<sup>63</sup> Sobre as formas de intervenção de docentes em situações de preconceito contra sujeitos *LGBT* na instituição escolar, há o relato relacionado à experiência do curso Gênero e Diversidade na Escola, no estado de Santa Catarina, durante o biênio 2009-2010. De acordo com Cristiani Bereta da Silva e

Professora *Sonia*: Desse tipo de preconceito, de aluno, em relação a professor [...] Não só o preconceito deles, entre eles, iguais como alunos, na questão de serem alunos, mas entre professores, funcionários, os alunos trataram o diferente, discriminar ou ficarem com comentário de brincadeira pejorativa, tem bastante.

Pergunta: E você teve naquele momento de alguma forma tentar contornar a situação? Parar com o assunto, parar com a atividade e conversar?

[...]

Professora *Sonia*: [O professor] vai se sentir envergonhado, da mesma maneira que eles tratam. Tem professor [que os alunos questionam:] “Professor, quietinho! Conte pra nós professor”. Aí eles dizem pro professor: “Biba, sua biba [...] Pare de falar agora e conte pra nós aqui” [...] Quinta série! Sabe, deixa ele [o professor] ter que parar [a aula], mas às vezes eles vêm com estas coisas pro professor de Educação Física: “Professora, veja, o fulano fez isso com o professor”. Aí lá vai pra pedagoga e diz: “Olha, tem que conversar com aquela turma tal, eles tão tratando o professor assim.” E eu acho que de tanto que ele já foi discriminado na vida, que ele não foi reclamar e ele não tomou nenhuma postura com relação a isso, com os alunos.

*Aparecida* em sua fala demonstra a invisibilidade da diversidade sexual na instituição escolar, sendo esta uma estratégia bastante comum. Ela alega que a comunidade na qual a instituição se encontra é muito religiosa, o que impediria essas práticas. Entretanto, ela ressalta que alunos homossexuais já frequentaram a escola, sofrendo por parte de colegas um tratamento preconceituoso durante as aulas de Educação Física.

É uma comunidade bem tradicional, é uma comunidade bem católica, essa característica faz com que a gente tenha pouco essa diferença na escola também. A gente já teve alunos que eram homossexuais, só que eles eram bem..., não é que eles eram bem discriminados, eles eram discriminados nas aulas de Educação Física; por exemplo: lá todo mundo conversava com

---

Cintia Tuler Silva (2009) quando não ocorre uma ação efetiva das/os docentes, ao se depararem com problemas de preconceito contra alunas/os e professoras/es *LGBT*, isso se deve ao fato de que não existe uma efetiva formação em gênero e diversidade sexual. Outra evidência de uma atitude de neutralidade de docentes, conforme as autoras ocorre quando as/os professoras/es vêm desafiados seus próprios preconceitos. As autoras afirmam que: “Bem, se consideramos o conjunto de docentes que se matriculou no curso Gênero e Diversidade na Escola – Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais, podemos afirmar que estamos formando docentes bastante despreparados para lidar com questões muito sérias. Em variadas situações, as/os docentes afirmavam não ter nenhum preconceito. Diante da pergunta: “onde escondo meu preconceito?” eram instigadas/os a relatar situações do cotidiano em que tivessem presenciado situações de discriminação. Convém notar que, em nenhuma das situações relatadas, eram os docentes que infligiam situações de discriminação e, sim, apenas assistiam passíveis a elas. Ninguém participava dessas situações, eram apenas meros espectadores. De outro modo, todas/os concordavam que sua formação havia sido muito oblíqua e lacunar no que tange a questões de gênero, sexualidade, etnia e raça [...]” (Cristiane Bereta da Silva; Cintia Tuler da Silva, 2009, p.116-117)

eles, mas na hora de jogar, eles jogavam vôlei e os meninos futebol. Se eles jogavam futebol, os meninos não jogavam junto, mas quando eu peguei eles, eles já tavam no terceiro ano do ensino médio. (Professora *Aparecida*)

*Aparecida* também comenta que foi difícil para ela perceber que, em uma das turmas de terceiro ano do ensino médio, havia alunos homossexuais. Ela disse que não percebeu porque não ter preconceito. Ela disse acreditar que na aula, o fato de todas/os participarem em conjunto dificultava esta percepção. Ela também mencionou uma das discussões surgidas no curso *GDE* e que tem relação com este questionamento sobre a diversidade, isto é, sobre a evasão de alunos homossexuais da instituição de ensino. No entanto, para ela, seus alunos não sofreram quaisquer críticas ou preconceitos, por serem inteligentes e apresentarem bom rendimento escolar.

E quando eu fui perceber essa diferença, você vê, eu tava com essa turma foi no meio do curso, porque eu não tenho esse preconceito assim sobre esses meninos mais afeminados, ou se a menina é mais...ai, como eu posso usar a palavra certa..., você sabe o que eu quero dizer! Menos feminina. Nas aulas de Educação Física, ali não faz diferença, todos alunos ali fazendo o movimento, só que depois, eu percebendo, conversando com estes alunos, eu não conhecia eles antes; nós fomos conversando, fomos trocando ideias e o que foi interessante, que foi falado no curso [*GDE*] é que a gente até concordou, que a discriminação leva o aluno à exclusão da escola, só que esses dois alunos, eram alunos muito inteligentes, que tiravam notas bem altas. (Professora *Aparecida*)

Há na fala docente algo que diferencia as formas de tratamento que *Aparecida* apresentou em relação a meninas e meninos. Em sua fala nomeou os meninos como homossexuais, mas, ao mencionar as meninas não encontrou nomeação que as caracterizem como lésbicas. De alguma maneira, a fala docente demonstrou as limitações linguísticas, quando o discurso se referiu aos sujeitos *LGBT*. Nilson Fernandes Dinis (2011) afirma que quando há toda forma de preconceito que sofrem lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, se dá o nome de homofobia. Desta maneira, o autor afirma que há na linguagem formas de realizar a exclusão, pois o que prevalece é a pretensa neutralidade no uso de termos.

A generalização do termo homofobia, um termo masculinizante que passou também a se referir as outras formas de discriminação contra a diversidade sexual de mulheres lésbicas, mulheres e homens bissexuais, travestis e transexuais, é interessante, pois nos revela mais uma das limitações de nossa linguagem e dos preconceitos implícitos nela. [...] a linguagem é também um fator de exclusão e de expressão de preconceitos,

principalmente nas línguas latinas, nas quais a conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem nos obriga a utilizar termos masculinos como signos genéricos referentes a mulheres e homens. (DINIS, 2011, p. 40)

*Aparecida* comentou de uma relação de causa-efeito a condição de expulso que é destinada aos sujeitos *LGBT* na instituição escolar. Nesse sentido, o preconceito e consequente expulsão, segundo a fala da professora, se dá para alunas e alunos que não demonstram adequação a um modelo de bom aluno, esperado pela instituição escolar. E isto também ocorreu quando *Aparecida* falou sobre outros dois alunos, meninos homossexuais. Ela relatou que um deles permaneceu na escola e o outro se transferiu para outra escola no centro de São José dos Pinhais. A justificativa dada por ela, para a mudança de escola foi em razão da atividade de prostituição do aluno, pois a proximidade com o centro facilitaria o seu trabalho. Segundo *Aparecida* ele era um aluno com boas notas e não precisava se prostituir em razão de uma boa situação familiar. *Aparecida* disse que ele só encaminhou-se para a prostituição por prazer, isso quer dizer, que ele se prostituiu porque gostava dessa atividade. Desta forma, *Aparecida* disse acreditar que ele não devesse ser discriminado porque ele estava feliz.

Um ficou e o outro quis sair da escola, a gente não quis dar a transferência pra ele; ele ia bem, tirava notas boas, mas quis sair da escola pra poder se prostituir aqui no centro [de São José dos Pinhais]. E ele não precisava se prostituir, ele falou pra mim, era bem meu amigo, falou que iria pelo prazer, porque ele tinha emprego, ele trabalhava, a família não é ruim financeiramente, ele não precisava, queria, e tá feliz da vida. Estes dias eu encontrei ele, estava feliz; cada um encontra felicidade onde quer. Não tem como discriminar, tanto que você vê, na verdade, ele foi um exemplo que vai contra o que eles falaram, mas não que seja padrão pra tudo, porque eu acredito que o que eles falaram [no curso *GDE*], seja verdade, porque há índices disso, há pesquisas sobre [...] (Professora *Aparecida*)

A relação direta entre baixo nível de escolaridade e prostituição para os sujeitos *LGBT* apareceu na fala de *Aparecida* e foi problematizada na pesquisa realizada por Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010). A partir das falas das transexuais e do transexual entrevistadas/os, mesmo com aquelas/es que não se prostituíram, a autora afirma que há uma forte relação entre baixa escolaridade e prostituição. Para Santos: “Essa narrativa comum relaciona a ausência de oportunidades de emprego à impossibilidade de permanecer na escola por preconceito, discriminação e violência.” (SANTOS, 2010, p. 131) No entanto, nas



narrativas de outras transexuais aparecem também diferentes referências que não colocam a prostituição como destino, como por exemplo, relacionando-a ao lucro e a uma opção de trabalho. Desta forma, com a surpresa da professora ao narrar sobre o episódio da prostituição e não relação desta com a necessidade econômica, além dos resultados da pesquisa de Santos, é certo que existe relação entre escolaridade e prostituição. Para a autora

[...] as generalizações ou a transformação dessas narrativas em “a narrativa” de travestis e transexuais sobre a baixa escolaridade e a prostituição se tornam problemáticas, uma vez que produzem posições de sujeitos. (p. 184-185)

*Aparecida* discorre sobre a inexistência da diversidade na escola, em razão das questões religiosas que permeiam a instituição. Ao mesmo tempo em que relata as experiências de alunos homossexuais que sofreram preconceito nas aulas de Educação Física. Aos olhos da professora os alunos homossexuais permaneceram invisíveis por um tempo. Neste sentido, a fala de *Aparecida* demonstra os processos de invisibilidade da diversidade sexual, pois em um ambiente institucional, a homogeneização de alunas e alunos se dá pela via da heterossexualidade. Outro aspecto presente na fala é de que a prostituição está presente em razão de necessidades econômicas.

Diferentemente do que as professoras *Lucia* e *Aparecida* relataram sobre diversidade sexual na instituição escolar, *Rocio* acredita que não haja preconceito da parte das/os professoras/es. Ela diz isso especialmente sobre a relação entre alunas lésbicas e as/os docentes:

Até porque aqui dentro da escola a gente não teve; teve casos sim de meninas lésbicas, que a gente sabe. Teve um caso de um menino que eu sei que era gay, o único, mas ele saiu daqui; em relação aos professores, em relação a eles não [ocorreram problemas]; tinha alguns alunos, [que diziam:] “Cuidado [alunos falando de um aluno]!” Ele levava tudo na brincadeira. Ele mesmo entendeu. Não tenho problema com isso. As meninas, eu acho que era até diferente, por causa de uma menina, que eu sei que é lésbica, ela não estuda mais aqui na escola, todos os meninos se davam muito bem com ela e todas as meninas também. (Professora *Rocio*)

*Rocio* também acredita que, em geral, as alunas lésbicas são bem aceitas pela escola, em comparação com os meninos homossexuais. Segundo ela, há a aceitação de que meninas estejam juntas, pois elas já fazem isso normalmente na escola. Se meninos passam a fazer o mesmo entre eles ocorre uma retaliação

imediata dos colegas.

Professora *Rocio*: Eu acho que foi mais fácil ter lidado com ela [uma aluna lésbica] do que com ele [o aluno homossexual]

Pergunta: Você percebeu que houve uma facilidade maior?

Professora *Rocio*: Do grupo, a parte social, do colégio todo, foi mais fácil lidar com ela, do que com ele. Porque o problema não são as meninas; eu não tô querendo jogar a sardinha pro nosso lado, mas eu acho que o problema maior são os meninos, o preconceito vem muito mais deles. Então tudo leva a isso. Se a menina é lésbica, porque a menina tá acostumada: “Vai no banheiro com a menina, anda de mão dada, dorme junto”. As meninas tem isso, se um menino começa a ter esse tipo de relação, os meninos vão tirar sarro do outro. Isso não é normal.

Contrariamente ao que a professora *Lucia* nos colocou em suas palavras, sobre um processo de retaliação sofrido por aluna lésbica, a professora *Rocio* nos relatou como natural o fato de que meninas estejam juntas, “de mão[s] dada[s], dorme[m] junto”. Ela acredita ser mais fácil a escola aceitar. Para *Rocio*, os meninos não possuem essa proximidade nas relações entre eles, pois a crítica e o preconceito são maiores. Rogério Diniz Junqueira (2010) aborda esse tema problematizando as diferenciações entre a visibilidade da homofobia e da lesbofobia. De acordo com o autor:

A lesbofobia costuma figurar entre as menos perceptíveis formas de homofobia, graças aos processos de invisibilização a que as lésbicas estão submetidas. Vetores discriminatórios que operam no mundo social contra as mulheres em geral se acirram no caso das lésbicas. As que tendem a se tornar visíveis e identificáveis são as consideradas mais “masculinas” e tornam-se alvo fácil da violência física. O fato de a maior parte dos relatos colhidos de docentes referirem-se a casos de homofobia contra estudantes de sexo masculino, além de fazer pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero sobre os sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina heterossexual, remete-nos a processos de interdição e silenciamento da mulher, seu corpo e sua sexualidade. (2010, p. 07)

#### 4.4 Nome social e uso do banheiro por travestis e transexuais<sup>64</sup>

Neste grupo temático analiso as narrativas sobre a implementação do uso

<sup>64</sup> Este subitem se refere ao que as narrativas das docentes entrevistadas relacionaram a regulamentação do uso do nome social e do banheiro para travestis e transexuais, debate que foi iniciado na parte 3 desta dissertação.

do nome social de travestis e transexuais e as regulamentações sobre o uso do banheiro para essas pessoas. Esses temas foram objeto de questionamento das professoras entrevistadas. A professora *Lucia* afirmou que teve conhecimento da proposição legal do uso do nome social por travestis e transexuais e em documentos escolares, além de sua participação no *I Encontro de Educação LGBT*. Especificamente sobre o uso do banheiro, *Lucia* relatou uma experiência pessoal ocorrida neste mesmo evento. Ela também afirmou na entrevista que em todas as escolas que atuou não tinha recebido nenhum tratamento preconceituoso em relação ao seu próprio modo de se vestir ou de usar o cabelo curto. No entanto, no evento, ao usar o banheiro percebeu de outras professoras ali presentes olhares de reprovação, que segundo ela, eram manifestações de preconceito que ela imediatamente reportou a organização do evento. *Lucia* ainda comentou que em sua vida social, em passeios e em locais públicos, ela evita usar o banheiro, porque sabe que poderá ser vítima de olhares de reprovação. Entretanto, relatou que naquele espaço de aprendizagem e formação isso lhe soou surpreendente.

Professora *Lucia*: Incrivelmente, nas escolas que eu trabalho, que já trabalhei, com relação ao banheiro, eu nunca tive este problema, eu fui ter problemas lá na formação continuada, em setembro [de 2010] que era um curso de educação *LGBT*, em que eu fui; realmente, eu me senti super mal ao tentar usar o banheiro feminino e quando eu entrei no mesmo, pela porta, eu fui, como eu posso [dizer], fui completamente..., eu não consigo achar a palavra [...]

Pergunta: Constrangida?

Professora *Lucia*: Constrangida, pela questão de várias outras professoras me olharem, acharem que eu era um menino, talvez não sei, um trans, não sei por quê? Naquele momento, não soube explicar, foi algo assim, completamente..., que eu fui ao banheiro e me olharam de uma forma tão diferente, que eu não me sentia à vontade em permanecer ali e esperar, pra fazer o uso do banheiro; simplesmente dei a meia-volta, voltei e reclamei: que eu não pude usar o banheiro porque me olharam de uma forma tão discriminatória, que eu retornei em um outro momento, em que não tinha ninguém no banheiro, e eu geralmente faço isso, eu não uso banheiro público, em shopping, qualquer, restaurante, evito de usar. Evito usar qualquer banheiro fora, porque eu não me sinto bem com os olhares que as pessoas fazem. Diante da minha pessoa, da minha imagem, do meu estereótipo, então eu evito usar, às vezes evito até de tomar muito [líquido] quando eu saio, pra evitar de ir ao banheiro, eu evito, eu evito mesmo, não vou [...]. (Professora *Lucia*)

*Lúcia* ao relatar um preconceito em relação a ela mesma, isto é, sua maneira de se vestir e a sua forma de ser, fala: “Diante da minha pessoa, da minha imagem,

do meu estereótipo, então eu evito de usar, às vezes evito até de tomar muito [líquido] quando eu saio [...] pra evitar de ir ao banheiro, eu evito, eu evito mesmo, não vou [...]” Ela demonstra a importância de uma formação sobre gênero e diversidade sexual, que emerge nas políticas públicas estaduais do Paraná. Mas, o interessante é perceber que a agressão e a violência em relação à diversidade se apresentaram paradoxalmente no espaço de formação para a diversidade. Isso demonstra a necessidade de um investimento ainda maior nas questões de diversidade sexual e de gênero. Também se percebe o quanto a retórica da igualdade, que instrui as falas de educadoras/es justifica as palavras e gestos preconceituosos. Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2007) afirmam que as instituições, ao realizarem operações de inclusão, ao mesmo tempo, excluem, por estarem em consonância com um discurso de direito à igualdade:

Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (p.959)

Na escola em que a professora *Aparecida* atua, ela relatou a iniciativa de se conhecer o documento produzido pela *SEED/PR* sobre o uso do nome social e do banheiro foi da diretora da escola<sup>65</sup>. Entretanto, a professora ressaltou que ninguém conhece ainda os procedimentos que devem ser tomados.

A diretora Virgínia<sup>66</sup> falou pra gente, que se a gente tivesse um caso, a gente tinha que mudar; foi falado no início do ano, que nós teríamos que achar uma forma alternativa de trabalhar se aparecesse alguém aqui, aí nós teríamos que pensar. Primeiro teríamos que conversar com o aluno, pra saber qual o desejo dele. Mas também nunca apareceu um caso [...] As pessoas sabem, mas não tem o conhecimento da lei, da profundidade do problema, mas sabem que existe sim isso na educação. (Professora *Aparecida*)

<sup>65</sup> O documento a que me refiro é a *Instrução Conjunta n.º 02/2010 - SEED/SUED/DAE*, que trata da adoção do uso do nome social nos registros escolares, como forma de reconhecimento da identidade de gênero de alunas/os travestis e transexuais. Há também a *Orientação Pedagógica n.º 001/2010 DED/SEED*, que trata da questão do nome social e do uso do banheiro por alunas/os travestis e transexuais. O conteúdo destes documentos foi explorado na parte 3 desta dissertação.

<sup>66</sup> Nome fictício, para preservar o anonimato da diretora da instituição escolar na qual a professora *Aparecida* ministra aulas.

A professora *Aparecida* relatou que a escola em que atua acolheu a proposta da *SEED/PR*. Entretanto, diante do relatado pela professora *Lucia* sobre as manifestações negativas de outras professoras com sua presença no banheiro e sobre a superficialidade do conhecimento sobre as resoluções da *SEED/PR*, podemos questionar sobre o efetivo alcance de iniciativas como essa, em relação ao corpo docente das escolas.

Tanto a professora *Sonia*, quanto a professora *Rocio* teceram comentários sobre a questão do nome social e do uso do banheiro. No relato de *Sonia*, sobre o nome social, ela afirmou que tomou conhecimento a partir da sua participação no curso *GDE*. Ela contou que a proposta gerou polêmica entre as/os docentes participantes do curso. Na sua escola ainda não tinham conhecimento sobre essa instrução da *SEED/PR*, mas, posteriormente a proposta foi discutida por todas/os as/os professoras/es.

Então, eu soube do nome social no curso de Gênero [*GDE*]. Até teve uma discussão, foi bem acalorada a discussão da questão do nome social, porque é um tema que gera polêmica. Alguns [professoras/es participantes:] “Não, eu acho que sim, eu acho que não!”. Até então, na escola, ninguém nem tinha ouvido falar, eu não sabia que inclusive, se for pra preencher a ficha [de identificação no curso *GDE*] e que coloquei o nome social e tudo, eu achava que o nome social era o nome que eu queria que fosse do crachá! [...] Até aí eu não sabia o que era nome social e depois veio pra escola e deve ter uma resolução de secretaria de educação, uma lei que se o aluno quiser ele tem o direito de ser chamado pelo nome social. A gente leu junto, a gente discutiu o assunto, mas até então não teve nenhum aluno que teve essa necessidade ainda de ter incluído o nome social [...] (Professora *Sonia*)

*Rocio* afirmou que concorda com a ação de reconhecimento escolar do nome social, mas diz ter ressalvas sobre esta questão, pois, segundo ela poderia abrir margem à banalização e absurdos, “senão vai vira bagunça [...]”. Dessa maneira, a professora demonstrou não estar ainda familiarizada com os processos relacionados à adoção na escola do uso do nome social.

[...] é o nome que a pessoa quer ser chamada; isso eu concordo, porque eu vejo assim: tem que pensar muito bem no que vai ser feito. Por exemplo, não pode ser chamado [de qualquer coisa], tem que ser uma coisa tão bem feita, pra não extrapolar e não abrir pra outras pessoas acharem que te dá o direito de fazer uma coisa que não é bem feita. [...] Então ali tem que ver muito bem na hora que vai escrever isso, que você vai colocar no livro de chamada aquilo que a pessoa quer ser chamada. Isso não pode obrigar todos, senão vai vira bagunça [...] vão começar a chamar os alunos por apelido. (Professora *Rocio*)

Sobre o nome social, a polêmica ocorrida durante o curso *GDE*, ressaltada por *Sonia*, fica exemplificada pela fala da professora *Rocio*. As duas posições explicitam as dissonâncias entre a proposição do nome social e a repercussão desta decisão na instituição escolar, o que Maria Rita de Assis César (2009c) ressalta, pois:

Embora já reconhecido em algumas instituições e motivo de projetos de leis e decretos, o nome social permanece como um tabu. Em se tratando da experiência escolar, o nome social aparece como um fator de distúrbio da ordem. As autoridades institucionais, que zelam pelo funcionamento da norma, não permitem a sua utilização. O nome no interior da instituição escolar é uma identidade fundamental, pois este é objeto constante de escrutínio, tanto por parte dos/as professores/as e *staff* institucional, como também por parte dos/as alunos/as. Nomes dúbios com terminações indefinidas são motivos de humilhação e discriminação, que sempre reafirmam a norma heterossexual. (p.10-11)

Sobre o uso do banheiro destaco aqui a fala da professora *Sonia* que comentou sobre uma aluna travesti na escola em que ela leciona. Ela disse que a aluna não tomou nenhuma iniciativa sobre o uso do banheiro feminino. Entretanto, hipoteticamente ela aponta uma alternativa para que não ocorram problemas quando a aluna necessitar usar o banheiro. Para ela a solução seria o uso do banheiro de deficientes, hipótese esta criticada pelo documento da *SEED/PR*<sup>67</sup>.

Não, nem ele nunca pediu, inclusive porque tem até um banheiro pra deficientes, que fica lá; se ele de repente não se sentisse bem no masculino, podia ir, mas ele vai no banheiro masculino normalmente e nunca teve [problemas]. Como ele é o único caso que a gente tem lá na escola e até então..., não [...] (Professora *Sonia*)

A professora *Rocio* diz não concordar com o conteúdo da instrução da *SEED/PR* sobre o uso do banheiro, mas concorda com a utilização do nome social. Ela afirma que ainda não tem domínio sobre o conteúdo da orientação realizada pela *SEED/PR*. Para ela a possibilidade de meninas e meninos utilizarem o mesmo espaço pode provocar situações constrangedoras. Para ela, isso seria problemático tanto para as meninas, como para os meninos, pois ambos poderiam ter atitudes 'reprováveis' relacionadas à expressão de sua sexualidade. Ela cogitou a

---

<sup>67</sup> Na parte 3, apresento alguns pontos da *Instrução Conjunta N.º 02/2010*, que sugere o uso do nome social e do banheiro por travestis e transexuais. Entre os pontos abordados está o que se refere à reprovação do documento à indicação pela escola do uso do banheiro de deficientes pelos sujeitos LGBT.

implantação de câmeras, no banheiro das escolas, para que ocorresse o controle do que acontece no banheiro.

Totalmente contra, eu vou falar que eu sou totalmente contra. Quando eles falaram lá dentro do curso [GDE], eles disseram, cogitaram a hipótese, que uma lei é pra sair sobre os banheiros, de que o banheiro ia ser único. Eu não concordo, eu acho que isso não é certo, por que: primeiro, pela higiene; segundo: pela idade que estão os alunos. Você acha que um banheiro que pode ser frequentado tanto por meninos... Não é preconceito, eu sei que um travesti não vai saber pra onde vai, ou vai se identificar com um banheiro e quem sabe, não seja bem aceito ali, eu entendo isso, mas eu acho que o problema maior dentro de uma juventude é quando eles tão se conhecendo. Você tem dentro do banheiro uma menina, você sabe se é mulher, a menina vai no banheiro, vai passar batom, daqui a pouco ela vai ajeitar o sutiã, arruma o peito, arruma a calcinha, se tiver algum menino do lado dela, ela já não vai ter facilidade pra fazer isso! Ou quem sabe ela faça justamente pra aparecer. O número de pessoas que vão estar dentro de um banheiro, meninos e meninas, talvez nem sempre esteja pra usar o banheiro, no sentido de 'vou usar o vaso sanitário ou vou usar a pia'. Não seja pra isso. Talvez seja pra outras coisas das quais eles estão conhecendo, então ia ter que ter um big brother no banheiro, uma câmera no banheiro pra você saber o que está acontecendo ali dentro. (Professora *Rocio*)

*Rocio* criticou a possibilidade de meninas e meninos usarem o mesmo banheiro, pois acredita que decisões como esta do uso do banheiro deveriam ser compartilhadas por toda a comunidade escolar. No curso *GDE* ela foi uma das professoras que não concordou com o que foi apresentado sobre esta proposta. A professora acrescentou que as/os professoras/es deveriam ter sido os responsáveis pela discussão e elaboração de algum documento relacionado a uso do banheiro.

[...] Então eu não concordo, é uma coisa que eu discordo, eu vou te dizer pelo que eu vi no curso, da minha sala, não teve um que fosse a favor, então eu acho que se isso é uma coisa que é votado quem tem que votar? Como é que eles vão fazer uma lei com pessoas que não tão na escola? Quem que vai votar essa lei: é um deputado, é um vereador, é o prefeito, é o governador? Não. Se isso fosse votado tinha que ser nós aqui, nós professores, nós que estamos no dia a dia, nós que vamos ter que cuidar disso. (Professora *Rocio*)

Quando a professora *Sonia* fala sobre a regulamentação do uso de banheiro nas escolas, sob uma perspectiva de inclusão, a proposição de que a aluna travesti utilize o banheiro de deficientes é bem aceita por ela. O processo aqui observado, nessa relação de saber e poder é o da exclusão pela via da inclusão do Outro, aspecto presente nas políticas de inclusão. Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2007) afirmam que as políticas de inclusão

[...] defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão [...] Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente. (p. 949)

No caso da fala de *Rocio*, o embasamento de suas argumentações está na ideia determinante das diferenças físicas e comportamentais das/os adolescentes. É como se as características e a forma de ser generificada estivesse pré-determinada por uma natureza, uma biologia, além de uma psicologia que determina a adolescência, o que Maria Rita de Assis César (2008b) observa ao pesquisar os discursos psicopedagógicos que produziram a adolescência bem demarcada. *Rocio* considera, nesta situação, uma imposição arbitrária pela *SEED/PR* das resoluções e orientações com relação ao uso do banheiro.

#### 4.5 Formação continuada - *GDE*

Neste grupo temático foram recortadas as falas das professoras sobre o curso *GDE*. Uma parte das entrevistas foi destinada ao curso *GDE* e as respostas a essa questão são analisadas nesse momento do texto. Dentre as quatro professoras entrevistadas, somente *Lucia* não realizou a formação continuada do curso *GDE*.

*Lucia* não participou do curso *GDE*<sup>68</sup>, mas tem conhecimento sobre a temática, tendo participado de outras formações continuadas em gênero e diversidade sexual, como o *I Encontro de Educação LGBT*. Para a professora *Lucia*, a participação em eventos de formação continuada em gênero e diversidade sexual foi importante para que pudesse compartilhar os conhecimentos adquiridos com suas/seus colegas e, sobretudo, para que haja o respeito com as diversidades presentes nas instituições de ensino.

[...] e nesse ano de 2010 que eu participei do primeiro curso de formação

---

<sup>68</sup> O motivo que fez com que a professora Lucia não participasse já foi salientado na parte 1.



continuada, nessa área, voltada ao gênero e diversidade sexual, que foi em setembro, em Faxinal do Céu, onde realmente, assim, eu aprendi muita coisa, enquanto sujeito, enquanto professora. Também porque a gente teve muitas experiências, muitas realidades, cada um tem uma realidade diferente, então este foi o primeiro que fiz, que tive a oportunidade de fazer e que foi excepcional no aprendizado, tanto, só pro meu conhecimento, pro meu estudo, como pra falar com os sujeitos, com todos os sujeitos, com todas as pessoas, acho que veio na hora certa. Talvez, acho que foi muito bem organizado, [...] e o segundo que eu fiz em novembro, que era sobre diversidade, não era só *LGBT*, mas é [...] indígena, do campo, várias quilombolas e também são outras realidades que a gente desconhece porque a gente não convive, e também foram aprendizados assim bem importantes, a gente tem aluno de repente [que] vem do interior, vem lá do campo, pra cidade, de outras regiões e que a gente tem que aprender a lidar com essa cultura, essa diversidade. Foi o que eu consegui fazer esse ano. Pretendo com certeza continuar a participar desses eventos, pra melhor aprendizado e transmitir isso também pros colegas ou que os colegas possam, também, por que não? Eu acho que tem que ter uma formação pra todos, mesmo que a gente chegue lá e transmita, mas pelos menos consiga respeitar estas diversidades que a gente tem dentro da escola. (Professora *Lucia*)

O fato de estar preparada para as discussões que porventura surjam na escola foi um ponto positivo destacado por *Sônia* em relação à participação no curso *GDE*. Para ela, o curso teve importância, pois a partir do acesso aos conhecimentos a professora se sentiu preparada para discutir as temáticas, quando houver necessidade.

Conhecimento sempre contribuiu pra sua prática pedagógica, porque desde quando eu fiz, eu tive que intervir várias vezes com alunos, com relação a esse assunto, mas eu acho que na hora que eu precisar, eu tenho, porque conhecimento é uma coisa que você não perde; então, dentro da minha prática, a hora que eu precisar, desse determinado assunto. Eu por exemplo, vou trabalhando conforme vai surgindo, ou tenho conhecimento, ou tenho material, tem da onde eu tirar, tem fonte, pra eu ir lá e ver. A formação sempre está contribuindo pra prática pedagógica, porque é uma coisa a mais que tá acrescentando ali, pra você. (Professora *Sônia*)

*Sônia* acrescentou que pôde compartilhar os conhecimentos do curso *GDE* com as/os professoras/es da escola em que trabalha. Isso ocorreu em uma reunião pedagógica na qual a questão do nome social foi discutida.

Pergunta: Outras coisas, quando você voltou, quando você terminou, quando você voltou do curso, dentro aqui da escola, existiu alguma mobilização ou você pensou nisso ou não pensou, ou foi pensado em você de alguma forma socializar o que você teve de conhecimento, em algum momento, numa Semana Pedagógica.

Professora *Sônia*: Isso! Eu até tive essa oportunidade, quando eu falei pra você que a gente discutiu a questão do nome social. Eu tava fazendo o curso. Foi bem na época que eu vim da parte presencial e tava começando

a parte não presencial.

Outro ponto positivo destacado pela professora Sonia se refere ao fato que impactou-a - e isso ela estende a outras/os professoras/es - da questão de uma mudança em suas atitudes em relação a temática LGBT, no cotidiano. Esse aspecto foi exemplificado pela professora através de uma atitude empática em relação a estes sujeitos na instituição escolar.

Professora *Sonia*: [...] às vezes eu não percebia, outra brincadeirinha que a gente fazia e que não achava que fazia algum efeito.

Pergunta: Na tua própria forma de viver.

Professora *Sonia*: Isso. A gente parava e pensava: é uma coisa importante, é uma questão de se colocar no lugar do outro [e] como será que eu me sentia se fosse comigo, esta questão [...]

Pergunta: Nesta questão, se você tivesse passando por isso naquele momento.

Professora *Sonia*: Bem grande; você tem que parar e ver com outros olhos.

As falas das professoras *Lucia* e *Sonia* apresentaram pontos coincidentes. As docentes dizem acreditar que as ações de formação continuada com estas temáticas abrem a possibilidade de que professoras/es adquiram novos conhecimentos necessários para a instituição escolar. *Lucia* ressaltou que a questão do respeito à diversidade foi um dos resultados da ação dos cursos que ela participou sobre gênero e diversidade.

Entretanto, como pensar esta possibilidade sem realizar questionamentos sobre a lógica do respeito à diferença e da tolerância. Até que ponto a aquisição de conhecimentos pelas docentes possibilitou a quebra de paradigmas que sustentam o discurso de tolerância. Com efeito, observa-se que a fala das professoras entrevistadas não ultrapassou a ideia de uma diversidade ligada ao respeito e a tolerância. Jimena Furlan (2009, p. 309) e Guacira Lopes Louro (2002, s.p.) ao criticarem os princípios do respeito à diferença e da tolerância, também demonstram o quanto é difícil superar essa lógica, ainda mais nas instituições escolares. Sobre este aspecto, Furlani afirma que não há neste sentido a observação das relações de poder implicadas na produção do outro. (p, 309). Guacira Lopes Louro faz ponderações em relação ao necessário deslocamento da perspectiva de tolerância atrelada ao respeito, com atenção crítica ao que as palavras querem dizer:

[...] os apelos em prol da tolerância e do respeito aos diferentes também devem ganhar outra conotação: é preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na idéia de tolerância. Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência — atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior. A tolerância parece se inscrever, assim, numa ótica mais psicológica e individual e, como consequência, a meta consiste na mudança de atitude. Certamente não advogo, aqui, o monólogo ou a intolerância, mas sim a atenção crítica que desconfia da inocência das palavras e que põe em questão a suposta neutralidade dos discursos. (2002, s.p.)

Com relação ao curso *GDE*, *Sonia* destacou a etapa presencial, realizada em Praia de Leste, no litoral do estado do Paraná, em que as professoras/es, a partir da participação de oficinas e palestras, tiveram contato com palestrantes sujeitos *LGBT*. Para a professora, esses sujeitos são exemplos de vida, pois em meio às adversidades que enfrentaram, tiveram acesso à formação.

Eu encarei aquilo [etapa presencial] como exemplos de pessoas que persistiram, porque a maioria das pessoas não conseguiu chegar lá, são poucas, eu acredito, eu não tenho este número, eu nunca fiz essa pesquisa, mas eu acho, são poucas as pessoas, com esse perfil, que conseguiu chegar lá, ao nível superior. A maioria, como você já deve ter pesquisado, não consegue terminar os estudos. [...] Então, eu encarei muito como exemplo disso, de superação, de: “Eu vou mostrar o que é, como é que isto tem que mudar” e foi muito interessante [...] (Professora *Sonia*)

*Sonia* também citou o desagrado das/os demais docentes com relação aos sujeitos *LGBT* ministrantes dos cursos e oficinas, principalmente em relação às ideias que apresentavam sobre as questões de gênero e diversidade sexual.

Bom, foi muito polêmico, e eu acho que é um dos motivos de muita gente não ter concluído o curso, não sei, eu acho, pode não ser. Eu acho que ainda tem muita gente que tem muito preconceito, muito, pelos comentários que a gente ouvia: “Olha, nossa, oh!” Que o preconceito ainda impera, eu acho. Eu acho que até participavam, mas questionavam muito assim [como se] participasse não concordando [...] Eu não sei se era por serem sujeitos, que fazem parte, ou as ideias que eles traziam. (Professora *Sonia*)

Com relação à perspectiva de gênero e diversidade sexual desenvolvida pelas/os palestrantes do curso, a docente *Sonia* ressaltou o fato de que as propostas convidavam as/os docentes a deslocar o pensamento em relação a gênero e diversidade sexual. De alguma forma, para *Sonia* isso fez com que todas/os repensassem suas próprias vidas e a atuação na instituição escolar.

Têm esses dois aspectos, porque vamos supor, ele é gay, mas tudo bem no canto dele. Na hora que ele vem falar aqui no meu lugar e que eu tenho que mudar a minha maneira de pensar, de fazer, de agir. Se fosse um outro assunto, não ia ter [problema] e eles foram falar exatamente daquilo que incomoda muitas pessoas [...] Fazer a gente repensar na nossa maneira de ser [...] É como eu vejo aquele sujeito. (Professora *Sonia*)

*Sonia* apresentou as contradições que surgiram no curso *GDE*, ou seja, o tensionamento entre as propostas de ações afirmativas, através de políticas públicas de gênero e diversidade sexual, pela via da formação continuada e os discursos presentes na instituição escolar.

Foram apresentadas muitas críticas à etapa presencial do curso. A professora *Aparecida* afirma que para ela faltou ao curso dar maiores explicações sobre como trabalhar as diferenças na instituição escolar, pois o espaço de formação transformou-se em espaço de críticas a tudo aquilo que professoras/es realizam na escola.

O curso foi bom pra esclarecer as diferenças, mas não foi bom pra falar como nós poderíamos trabalhar isso. Eles deram pouquíssimos exemplos práticos; eles na verdade ficaram muito mais tempo criticando as ações que são feitas, do que dando sugestões de como poderíamos trabalhar. (Professora *Aparecida*)

Para *Aparecida* faltou também um trabalho de sensibilidade e emoção para que professoras/es se envolvessem, o que evitaria as reclamações, pois as críticas às/aos professoras/es, segundo a docente, foram muitas.

Eu achei que a abordagem deles também não foi boa, que eles não sensibilizaram; essa é a diferença, você chegar lá e você mostrar uma pessoa que foi discriminada, que sofreu um preconceito. Acho que foi a mesa de abertura, ou teve no meio, acho que eu vi eles [os sujeitos *LGBT*] lá, só que não foi uma coisa que sensibilizasse, eles ficavam jogando os temas polêmicos e aquela multidão naquele lugar e todo mundo só tititi, tititi, [...] Na parte religiosa [foi] mais sensibilizado. Porque a razão - e eu sempre falo isso pros alunos - porque a razão é definida pela emoção, não adianta, você pode pensar, pensar, mas você vai agir pela tua emoção. Se eles trabalhassem com a nossa emoção eles teriam ido melhor [...] aí a gente chegou lá, e eles criticaram a gente, criticaram a gente [...] que a gente faz isso, que a gente faz aquilo, e realmente a gente viu que nós estávamos errando, mas ninguém erra porque quer;deveria ter sido diferente, foi mais um ataque, um ataque [...] Quando a pessoa tá [sendo] atacada, ela quer se defender, então acabou acontecendo discussões, discussões [...] em tudo quanto é sala, daí a gente saiu na hora do intervalo, todo mundo falando, o que a gente tinha discutido mais [...] (Professora *Aparecida*)

A fala de *Aparecida* permitiu visualizar a dissonância entre as proposições de uma formação continuada em gênero e diversidade sexual e a perspectiva docente de encontrar nestas mesmas formações, respostas em relação ao “como fazer”. Esse aspecto se aproxima do que Guacira Lopes Louro (2004) ressalta sobre sua experiência na formação de professoras/es em relação as questões de gênero. A autora afirma que um dos questionamentos realizados pelas docentes, fruto do que ela considera “urgências cotidianas” era o “Como lidar com estudantes que demonstrassem de algum modo, de qualquer modo, interesse por parceria com o mesmo sexo?” (p. 56).

*Aparecida* também ressaltou o impacto do curso *GDE*. Para a professora, a discussão sobre gênero e diversidade sexual possibilitou uma reflexão sobre o direito à diferença para os sujeitos *LGBT*, nas escolas. No entanto, *Aparecida* lembrou que a questão da diferença na instituição escolar tem de ser abarcada por todas/os as/os professoras/es.

Pergunta: Só uma pergunta, você pensa que o curso contribuiu na tua prática pedagógica, quando você pensa em fazer, no que ele contribuiu.

Professora *Aparecida*: Pra que eu possa pensar mais nisso, pra que eu possa tirar um pouco dessa diferença; que o aluno que quer ser diferente, ele tem o direito dele, a gente não pode tirar esse direito, se ele tem o direito, a gente tem que garantir isso pra ele de alguma forma, mas que nem eu falei pra você, a gente tem pouco nas escolas, eu já tive mais [alunos sujeitos *LGBT*] nas outras escolas do centro eu tive mais casos, só que a gente precisa do trabalho de todo mundo junto, porque ali eles vão pela opinião realmente deles, e na verdade eu também respeito assim, se o aluno tem opinião diferente, então ele tem a opinião diferente dele, só não pode fazer com que essa opinião seja agressiva pra aquele outro. Todo mundo tem o direito de pensar, mas eu também tenho o direito de pensar o que eu tô pensando.

A fala da professora exalta assim o respeito ao direito da/o aluna/o ser diferente e desta maneira corrobora o discurso que conclama os sujeitos *LGBT* enquanto sujeito de direitos. Nesse sentido, a fala enfatiza que deva existir a garantia dos direitos destes sujeitos, desde que sejam respeitados os limites da instituição escolar, ou seja, “se o aluno tem opinião diferente, então ele tem a opinião diferente dele, ele só não pode fazer com que essa opinião seja agressiva pra aquele outro. Todo mundo tem o direito de pensar, mas eu também tenho o direito de pensar o que eu tô pensando”.

Desta maneira a fala da professora demonstra o quanto se repete o discurso

da diferença a partir da ideia do respeito aos direitos humanos. Esse discurso que atravessa a instituição escolar foi também observado por Rogério Diniz Junqueira (2009c) em uma pesquisa sobre o discurso de gestores educacionais em relação ao o reconhecimento da diversidade sexual. Segundo o autor:

Também não é muito difícil encontrar expoentes defensores dos direitos humanos reticentes (ou até hostis) à idéia de incorporar em suas agendas o reconhecimento da diversidade sexual como expressão legítima, por meio do qual se problematizariam homofobia, sexismo, misoginia e repressão sexual. Respalgadas por um arsenal socialmente difuso de preconceitos, algumas dessas pessoas sentem-se confortáveis ao manter suas posições em nome dos “valores tradicionais” ou dos “princípios defendidos pela maioria”. Ora expostas nitidamente, ora camufladas pela ambigüidade ou expressas por meio de um silêncio cúmplice, tais posições lhes permitem refrescarem-se em uma gigantesca bacia de Pilatos. (JUNQUEIRA, 2009c, p.385)

Em concordância com a fala de *Aparecida*, *Rocio* disse acreditar que houve, da parte de palestrantes *LGBT*, preconceito contra as/os heterossexuais presentes. Além disso, comentou que o curso não proporcionou uma discussão sobre diversidade, pois se limitou a tratar de sexualidade e religião. Para ela, também não houve uma disposição da parte das/os palestrantes para que houvesse respeito com quem estava ali, da mesma forma como os sujeitos *LGBT* desejam para si.

Então, quando você fala de diversidade eu pensei em várias coisas, e lá, pra você ter uma noção, inclusive dos professores, dos palestrantes: todos, lógico defendendo a diversidade, mas parecia mais uma parada *LGBT* do que um curso de professores. [...] Eu senti, e se você for perguntar, praticamente [para] todos que estavam lá e que são heterossexuais, parecia que existia um preconceito em relação ao heterossexual. Teve um professor [palestrante] que disse assim: “A pessoa mais inteligente do mundo”... Ele disse isso: “Pra mim, a pessoa mais inteligente do mundo é o bissexual, porque ele aproveita dos dois lados”. [...] Automaticamente, o que você sente? Que você é burra! [...] Era um palestrante. [D]O pessoal heterossexual, que era uma grande maioria do curso, ao se encontrar lá fora, o comentário geral era esse, de que nós, como heterossexuais, estávamos nos sentindo mal, por ser heterossexuais, porque era como se você tivesse... Na verdade, todo mundo que tava ali, eu acredito que uma grande parte ali, que é a favor de que você respeite as pessoas do jeito que elas são, mas, o que deu pra sentir, é que da parte deles [palestrantes] não veio isso. (Professora *Rocio*)

As falas de desagrado de *Rocio* e *Aparecida*, em relação aos acontecimentos que envolveram a etapa presencial do curso *GDE*, coadunam com o que *Sonia* anteriormente ressaltou sobre os protestos da maioria das/os docentes. Desta maneira, a instituição escolar apresenta aqui uma relação com o que é

desconhecido e neste caso, o convívio com as/os palestrantes, sujeitos *LGBT*, na etapa presencial do *GDE*. Isso se aproxima às considerações que Guacira Lopes Louro (2004) realizou sobre o que de alguma maneira é desconhecido para o discurso educacional.

A recusa é experimentada, freqüentemente, como intransponível e paralisante. Não formulamos outras questões, não há como sustentá-las dentro da lógica vigente. Não acolhemos curiosidades impertinentes, a menos que possamos torná-las “pertinentes” ou domesticá-las. Perguntas que escapam da lógica são temidas, qualificadas como impróprias e inconvenientes. Elas causam desconforto, não se “ajustam”, são incontroláveis e incontroladas.; elas perturbam o “domínio” do conhecimento que ambicionamos. [...] No campo da sexualidade, operamos dentro da lógica binária e suportamos estender nosso pensamento aos sujeitos e às práticas que se relacionam a essa lógica. (p. 70)

Apesar das críticas *Rocio*, assim como a professora *Sonia* apresentou pontos positivos. Afirmou que o curso *GDE* apresentou a possibilidade de uma mudança de pensamento com relação aos sujeitos *LGBT*, assim como proporcionou entre alunas/os e docentes uma maior aproximação na escola. Essa aproximação, em sua fala, se caracterizaria por uma maior atenção da/o professora/professor sobre esses sujeitos, além de estarem atentos aos processos de discriminação que estas/es alunas e alunos estariam sofrendo.

Pergunta: Em que aspecto que foi positivo [o curso] pra você no sentido de sua prática pedagógica, no sentido de que você faz tanto nas aulas quanto no treinamento, especificamente o curso Gênero e Diversidade, o que você pode dizer que teve de aspecto positivo, até o teu pensamento enquanto educadora.

Professora *Rocio*: Pensamento. Você disse tudo, foi o pensamento, é você começar a ver e visualizar certas coisas das coisas que você não via, o que pessoas passaram, e lá foi falado sobre isso e são experiências, das quais eu não vivenciei, porque é difícil você [dizer] : “Eu sei bem o que você está passando”. Não sabe! Se você não tá no papel da pessoa, você não sabe, mas você pode tentar ver aquilo, mas só que você nem sabe que um dia pode acontecer. E que isso exista, uma vez que você não vai trabalhar daquele jeito, então eu já comecei a olhar os alunos de forma diferente. Até mesmo procurar no aluno, aquele aluno que, por que ele tá se isolando, por que tá acontecendo [...]

*Sonia*, *Aparecida* e *Rocio* desta forma apresentam pontos positivos em relação ao que foi vivenciado no curso *GDE*. Neste sentido, as falas apresentadas pelas docentes, ao tecer elogios ao processo que envolveu o curso *GDE*, se aproximam. Diante destas considerações, é importante relacionar estes

acontecimentos transmitidos a partir da etapa presencial do curso *GDE*, no Paraná, ao ocorrido no mesmo curso, realizado então no estado de Santa Catarina, no mesmo biênio 2009-2010. Cristiani Bereta da Silva e Cintia Tuler Silva (2009) realizam apontamentos sobre as situações em que houve desconforto por parte das/os professoras/es. As autoras apontam as determinações curriculares como uma das causas dos embaraços:

As permanências incrustadas nos currículos como perigosas inércias podem explicar, em parte, o estranhamento demonstrado pelas cursistas diante dos assuntos tratados nos módulos do curso. Percebemos, nas discussões dos encontros presenciais e também nos memoriais individuais (momento em que cada cursista precisava postar no ambiente virtual os conhecimentos prévios e, em outra etapa, aqueles adquiridos) o quanto algumas questões são mesmo novas e mexem com as docentes, sobretudo as que atuam nas primeiras séries iniciais, mas não somente. (2009, p.98)

Encerram-se aqui as análises realizadas sobre as narrativas das docentes propostas dentro desta cartografia. É importante lembrar que o que aqui se delineou não se desvinculou dos discursos presentes nos documentos também analisados. Também é importante ressaltar que as análises aqui apresentadas não têm como enfoque totalizar ou uniformizar os discursos. Mas, as intenções aqui foram de expor alguns pequenos, mas importantes fragmentos dos discursos presentes na Educação Física escolar com relação às questões de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual, nas falas de professoras de Educação Física das escolas de Curitiba e região metropolitana.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa me propus a realizar uma cartografia das narrativas da Educação Física escolar sobre os temas de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual, na qual se analisou narrativas docentes, curriculares e de formação continuada. Um primeiro aspecto a ser destacado é o de que estes temas foram abordados nesta pesquisa de maneira aparentemente isolada. Entretanto, entendo-os completamente ligados em uma teia narrativa em que eles se ‘amarraram’ produzindo verdades, controles e normas. Observei também que nas práticas discursivas analisadas esses temas estão interligados e isso foi bem observado nas narrativas das professoras. Para que na análise fosse possível fazer as relações entre as narrativas apresentadas pelas docentes e os aspectos teóricos, lancei mão de um campo epistemológico específico, isto é, os questionamentos pós-estruturalistas em relação ao corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Sobre a questão da disciplina dos corpos, parti do final do século XIX e início do século XX, momento da introdução dos movimentos ginásticos no Brasil através da educação física, com destaque para a ginástica francesa, de George Demeny dentro de um ideal higiênico. O eugenismo, que perpassa os primeiros anos do século XX, em uma Educação Física que pretendia fazer com que os corpos da população estivessem sob o controle estatal. Os anos da ditadura militar, de 1960 aos anos de 1980, nos quais a escola é a instituição na qual a Educação Física tem por objetivo de trabalho a aptidão física e os esportes. No início dos anos de 1980 uma série de perspectivas pedagógicas se evidencia no Brasil, advindas do exterior e desenvolvidas sob as perspectivas psicológica, desenvolvimentista e fenomenológica, entre outras. Ao final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, as teorias críticas emergem na Educação Física escolar, embasadas em proposições do marxismo e das teorias críticas.

As narrativas docentes deram conta da presença de processos nas escolas em que os corpos são disciplinados e controlados. Este controle disciplinar dos corpos ocorre a partir de ações das docentes que escondem, encobrem ou, na maioria das situações, separam estes corpos femininos e masculinos na Educação Física escolar.

O gênero, conceito que surge a partir dos debates entre feministas e

pesquisadoras da academia, nos anos de 1960, tem sua primeira caracterização enquanto construção social no que se relaciona ao sexo. As críticas colocam esta definição como incompleta, pois naturaliza o sexo e coloca o gênero como seu equivalente cultural. Desta maneira, outras proposições surgem, como a de Joan Scott, que caracteriza o gênero como categoria histórica de análise nas relações de poder e a de Judith Butler, que apresenta o gênero enquanto performático. Na Educação Física escolar, o gênero se apresenta nas discussões sobre a configuração das aulas enquanto separadas ou mistas. Há também os processos que enfatizam uma masculinidade hegemônica, as hierarquizações de gênero e a uma heteronormatividade, através de conteúdos como os esportes, ginásticas e dança.

A visão, de acordo com as narrativas é de que a Educação Física escolar não está diretamente relacionada com a produção e reforço dos estereótipos de gênero. Esta disciplina não é visualizada como aquela que problematizaria as questões de gênero na escola. Isso foi perceptível também quando foram relatadas situações em que o objetivo era a quebra de estereótipos de gênero. Entretanto, o que foi relatado, foram adequações a uma masculinidade hegemônica.

A organização das aulas de Educação Física foi abordada em relação a defesa das aulas mistas, que se adequariam a uma retórica do respeito e igualdade de condições de alunas e alunos; e, das aulas separadas, em que se evitariam os processos determinados pela narrativa docente como problemáticos para a adolescência. Neste sentido, a aula mista foi vista como aquela que proporcionaria a expressão das sexualidades ou o deslocamento dos processos de generificação já consagrados nas aulas de Educação Física. Não houve nas narrativas docentes aproximações a perspectiva da co-educação, como sugerido nas *DCEB/EF*, mesmo distorcido e sem espaço para percepções sobre alunas/os *LGBT*.

Sobre a sexualidade, esta é entendida enquanto dispositivo biopolítico a partir das definições de Michel Foucault, em ações que ocorreram desde o século XVIII e que no Brasil são identificadas nos primeiros anos do século XX. Neste período, a educação sexual é a forma pela qual se apresenta o ensino de uma verdade sobre o sexo. Através do *Círculo Brasileiro de Educação Sexual*, embasado em perspectiva eugênica presente naquele período, há uma divulgação de uma cultura sexual que não transporia os limites da boa educação da criança, ou seja,

avessa ao que eles mais temiam, a masturbação. Nos anos de 1960, ainda que tentativas de realização de educação sexual nas escolas existissem, foram rechaçadas pela aliança entre Igreja Católica e governo ditatorial. A discussão sobre as questões da sexualidade, nos anos de 1980 esteve atrelada a uma perspectiva da saúde, devido à epidemia de AIDS e que mereceu iniciativas governamentais e dos movimentos sociais. Nos anos de 1990 foi no interior dos documentos regulamentadores da educação brasileira que o tema da sexualidade é apresentado, enquanto tema transversal aos que estão consagrados enquanto temas principais da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são o exemplo desta forma de abordagem, pois neste documento, entre os cadernos de Temas transversais há o que se propõe a esse fim, o de Orientação Sexual.

A sexualidade foi bastante abordada nas narrativas coletadas para esta pesquisa e as docentes citam documentos normativos da sexualidade nas escolas com um apelo democrático. Estes documentos não incluem as relações homoafetivas, em uma lógica da exclusão via inclusão. Há também a caracterização da sexualidade a partir de ações biopolíticas, com foco no tema da saúde e que muito se assemelharam nas diferentes narrativas docentes. Quando das tentativas de uma ação sobre sexualidade na escola, narrou-se as limitações que a instituição escolar apresenta tratando-a dentro dos processos de normalização. As próprias *DCEB/EF*, o documento muito presente nas narrativas docentes, apresentaram igual teor sobre as questões da sexualidade. Ocorrendo uma invisibilização no que se refere aos sujeitos *LGBT*, além das proposições teóricas que colocam a sexualidade enquanto dispositivo de controle dos corpos.

A diversidade sexual é abordada a partir de conceitos que a constituem, como os que a colocam enquanto inexistente, invisibilizada, pois que é atrelada a uma perspectiva de identidade fixa, imóvel. Aqui, as questões de tolerância e respeito à diferença são as exploradas. Neste sentido, há uma exploração das políticas de inclusão que na verdade produzem exclusão, principalmente nas instituições escolares. Também há a abordagem da diversidade sexual, a partir do reconhecimento das diferenças e em que as identidades são consideradas múltiplas, flexíveis e flutuantes.

Algumas vezes, a diversidade sexual ficou invisível nas práticas escolares. Assim como a discussão sobre o tema da sexualidade sofre restrições nas escolas,

a diversidade sexual se apresentou como elemento que está sujeito às sanções das normas institucionais. Isso se evidenciou nas narrativas, quando a linguagem se configurou como elemento limitado em relação aos sujeitos *LGBT* ou quando alunos homossexuais não são percebidos, por estarem adequados às normas da heterossexualidade. Outra forma de invisibilidade, esta relacionada às mulheres, se apresentou através da narrativa de uma aceitação natural de alunas lésbicas e suas relações afetivas na instituição escolar em relação a alunos homossexuais.

O nome social e o uso de banheiros por travestis e transexuais estão nas narrativas como temas abordados. Este aspecto foi destacado nas narrativas contrárias ao uso do nome social, pois ao olhar docente, esta determinação poderia banalizar algo que demarca as relações de poder institucionais como o nome. A professora entrevistada que se reconhece enquanto sujeito *LGBT* sofreu preconceitos de professoras participantes do *GDE*, quando do uso do banheiro em pleno intervalo de uma das formações continuadas em gênero e diversidade sexual. Essa narrativa foi também muito marcante no conjunto das entrevistas.

Ressalto outras narrativas que apresentaram o descompasso entre as proposições que estabelecem direitos dos sujeitos *LGBT* e o distanciamento ainda presente na instituição escolar em relação a estes temas. Exemplo disso foi a narrativa sobre o fato de que supostamente o uso compartilhado do banheiro representaria um perigo, por permitir que as sexualidades se evidenciassem. Houve também a narrativa que ressaltou como solução o uso do banheiro de deficientes por travestis e transexuais, evidenciando a perspectiva inclusiva da tolerância. Entretanto, em relação às políticas *LGBT*, a *SEED/PR* seguindo as discussões e encaminhamentos dos movimentos *LGBT* e considerações de pesquisadoras/es da área, esse procedimento é fortemente desaconselhado como solução para a questão do uso do banheiro.

O projeto Gênero e Diversidade na escola – *GDE* é abordado desde as primeiras iniciativas relacionadas a ele, em proposições de políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual, advinda das ações do governo e movimentos sociais. Isso ocorre de forma mais enfática desde o ano de 2004, através do projeto *Brasil sem Homofobia*. Essas ações se configuraram regionalmente com o curso *Gênero e Diversidade na escola*, que no estado do Paraná teve a sua última edição em 2009 e 2010. Destinada a professoras/es das

escolas públicas estaduais e a partir da iniciativa da *Secretaria de Estado da Educação – SEED* proporcionou a formação continuada em gênero e diversidade sexual por ambiente virtual de aprendizagem. Realizada também com etapas presenciais, que tinham por objetivo o contato de professoras/es participantes com os sujeitos LGBT, que estavam ali na qualidade de palestrantes.

O curso *Gênero e Diversidade na Escola – GDE* foi narrado aqui como uma possibilidade das docentes adquirirem conhecimentos e deslocarem suas ideias sobre as questões de gênero e diversidade sexual. Houve outros relatos, na perspectiva do respeito e tolerância em relação à diversidade. As narrativas também apresentaram o *GDE* enquanto um momento de tensões e conflitos ocorrido na etapa presencial do curso e caracterizado pelas divergências entre o tipo de abordagem afirmativa em relação aos sujeitos *LGBT* no curso *GDE* e as práticas discursivas e institucionais das escolas. Notou-se também que algumas narrativas absorveram e apresentaram fragmentos dos conceitos presentes no *Livro de Conteúdo do GDE*, além das questões apresentadas nas palestras e oficinas do *GDE*.

A partir do que foi abordado nessa dissertação, realizo alguns apontamentos sobre a possibilidade de pensar um trabalho com as temáticas do corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual na Educação Física escolar. No entanto, é importante ressaltar que só faria sentido se estes mesmos temas estivessem relacionados e que se alargasse a possibilidade para as discussões, e também, que problematizassem perspectivas ainda presentes em relação aos sujeitos *LGBT*, sobre a tolerância e respeito.

É importante problematizar os rompimentos necessários ao que está estabelecido na instituição escolar em relação a esses temas. Para tanto, o espaço de conhecimento acadêmico - de formação inicial da Educação Física escolar - apresenta-se como o primeiro a discutir meios de contornar os problemas que sejam relacionados às questões de preconceito e violência de sujeitos LGBT. Há o espaço de formação continuada, no qual permanentemente seja exercido o questionamento de lacunas ainda existentes e dos desafios a serem alcançados. Desta forma, poderá ser possível abrirem-se caminhos para problematizações da constituição e reelaboração das proposições que envolvam estas temáticas nas instituições escolares e também nas formações iniciais de professoras e professores.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval de. VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza. (Orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 1998. 110 f. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-85ZJEJ/1/1000000292.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2011.

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em [http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&argtese=0114341\\_05\\_Indice.html](http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&argtese=0114341_05_Indice.html). Acesso em: 12 nov. 2009.

ALTMANN, Helena. AYOUB, Eliana. GARCIA, Emília Fernandez Garcia. Educação Física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural – primeiras aproximações. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. **Anais do XVI Conbrace – III Conice**. Salvador: BA, 2009, p.01-07. Disponível em <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/679/605>. Acesso em: 01 jun. 2011.

BELLO, Melissa Colbert. LUZZI, Jacqueline. Gênero e diversidade sexual na escola: da exclusão social à afirmação de direitos. A experiência do Núcleo de Gênero Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. In: IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais do IX Congresso de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba, 2009. p. 4692-4705. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2415\\_1724.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2415_1724.pdf). Acesso em: 16 dez. 2011.

BELLO, Melissa Colbert. SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Gênero e diversidade na escola: formação de Professoras/es e os desafios na construção de práticas Curriculares de enfrentamento ao preconceito e a Discriminação no âmbito escolar no Paraná. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010, Florianópolis. **Anais do 9º Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, SC: UFSC. 2010, p. 01-06. Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278383158\\_ARQUIVO\\_MODALODEARTIGOFAZGENEROfinal.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278383158_ARQUIVO_MODALODEARTIGOFAZGENEROfinal.pdf). Acesso em: 16 dez 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos)**. Educação Física. Brasília: Imprensa Oficial, 1998, p. 31-34.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (primeiro e segundo ciclos)**. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: Imprensa Oficial, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Caderno SECAD 4. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: SECAD, 2007. Disponível em

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&id=13605&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&id=13605&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. In: **Educação & Realidade**. 21 (1): 71-96. jan/jun.1996.

\_\_\_\_\_. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. Org.). **O corpo educado**: pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.83-112.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 151-172.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola**: A Educação Física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero e diversidade na escola: análise de planos de ação de professor@s em formação continuada na Paraíba. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 2010, Florianópolis. **Anais do 9º Seminário Fazendo Gênero**. Florianópolis, SC: UFSC. 2009, p. 01-10. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278283217\\_ARQUIVO\\_CARVALHOST28PlanosGDE.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278283217_ARQUIVO_CARVALHOST28PlanosGDE.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2011.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A (des)educação do corpo ou o pequeno desfile dos corpos contemporâneos e seus lugares da transgressão. In: XXIV Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História – ANPUH, 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História**, São Leopoldo, RS, 2007 p.01-07. Disponível em

<<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Maria%20Rita%20A%20Cesar.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade na escola: produzindo corpos, narrativas e significados. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. 2008, Florianópolis, SC. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. UFSC, 2008a. p. 01-06. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Maria\\_Rita\\_de\\_Assis\\_Cesar\\_51.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Maria_Rita_de_Assis_Cesar_51.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Editora UNESP, 2008b.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma 'epistemologia'. **Educar em Revista**. Número 35. Curitiba: Editora UFPR, 2009a, p. 37-51.

\_\_\_\_\_. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009b, p.143-154)

\_\_\_\_\_. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In: SANTOS, Dayana Brunetto Carlins dos. Araújo, Débora Cristina de. (Orgs.) **Sexualidade**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, PR. 2009c. p. 49-59.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. In: **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010. p.67-73.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. DUARTE, André. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do *fitness*. In: **Educação & Realidade**. 34 (2),p. 119-134, mai/ago. 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Maria Regina Ferreira da. SILVA, Rogério Goulart da. A Educação Física e a co-educação: igualdade ou diferença? In: **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do programa Brasil sem homofobia. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Programa de pós-graduação em educação. 2011. 161 f.

\_\_\_\_\_. De "temas polêmicos" a "sujeitos de direitos": *LGBT* nas políticas públicas de direitos humanos e de educação (BRASIL, 1996-2010) In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 2010, Florianópolis. **Anais do 9º Seminário Internacional Fazendo Gênero**, Florianópolis, SC: UFSC. 2010. p. 01-11. Disponível em



<[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278409911\\_ARQUIVO\\_DETE\\_MASPOLEMICOSASUJEITOSDEDIREITOSLGBTNASPOLITICASPUBLICASDEDIREITOSHUMANOSEDEEDUCACAO\\_BRASIL,1996-2010\\_-final.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278409911_ARQUIVO_DETE_MASPOLEMICOSASUJEITOSDEDIREITOSLGBTNASPOLITICASPUBLICASDEDIREITOSHUMANOSEDEEDUCACAO_BRASIL,1996-2010_-final.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2011.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: Autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, Elaine. **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 99-108.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, abr. 2011, p. 39-50. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

DORNELLES, Priscila Gomes. A separação de meninos e meninas na Educação Física escolar: marcas de gênero. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2009, Salvador: BA. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador: BA, 2009. p. 01-13. Disponível em <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/viewFile/349/539>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

DUARTE, Cátia Pereira. MOURÃO, Ludmila. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física. In: **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 01, janeiro/abril de 2007. p.37-56. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2924/1558>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

DUARTE, Regina Horta. Limites e fronteiras entre história e biologia em Michel Foucault: As palavras e as coisas e o surgimento da biologia no século XIX. In: Albuquerque Junior, Durval Muniz. Veiga - Neto, Alfredo. Souza Filho, Alípio de.(Orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 343-354.

DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e as suas transformações. In: ELIAS, N. e DUNNING, E. (Orgs.). **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FACCHINI, Regina. **Igualdade e diferença**. CLAM – Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=5806&sid=90>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta de discussão. In: XAVIER-FILHA, Constantina. (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009, p. 45-55.

FERRARI, Anderson. Diversidade sexual na escola: práticas cotidianas e ações pedagógicas. In: XAVIER-FILHA, Constantina. (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009a, p. 99-110.

FILIPAK, Alexandra. MIRANDA, Teresa Lopes. Política Pública de Formação de Professoras/es em Gênero, Diversidade Sexual e Relações Etnorraciais: entre o poder da escola e a escola do poder. In: I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas. 2010, Londrina. **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**. Londrina: UEL. 2010, p. 01-12. Disponível em [www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/1.AlexandraFilipak.pdf](http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/1.AlexandraFilipak.pdf). Acesso em: 16 jan. 2012.

FRAGA, Alex Branco. **Do corpo que se distingue**: a constituição do bom moço e da boa-moça nas práticas escolares. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro, Nau Editora, 2ª edição, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 18ª edição, 2007.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 26 ed, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 37ª edição, 2009.

FREIRE, Nilcéa. SANTOS, Edson. HADDAD, Fernando. Construindo uma política em gênero e diversidade. In: **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, p. 09-10.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia *Queer*: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: Junqueira, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 293-324.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. O corpo como *locus* de identidade sexual e de gênero. In: XAVIER-FILHA,

Constantina. (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009, p. 165-173.

GOETTEMS, Lisiane.SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Se ela dança, eu danço... Experiências corporais de meninos e Meninas: o que a escola tem a ver com isso? In: V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. 2011, Rio Grande: RS. **Anais do Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. Rio Grande**, RS: FURG, 2011, p. 01-09. Disponível em <<http://www.pettercoutho.com.br/ebook/ebook.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2011.

HEILBORN, Maria Luiza. ROHDEN, Fabiola. Gênero e Diversidade na Escola: a ampliação do debate. In: **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, p.11-12.

JESUS, Mauro Louzada de. DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n.03, p.123-140, set./dez. 2006. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2912/1548>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

JUNCAIS, Ivan Jairo. SILVA, Gisele Maria. Escola e sexualidade: Reflexões sobre vivências de exclusão social. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. 2008, Florianópolis. **Anais do 8º Seminário Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008. p. 01-07. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Junckes-Silva\\_51.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Junckes-Silva_51.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER-FILHA, Constantina. (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009a, p. 111-142.

\_\_\_\_\_. Introdução. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Rogério Diniz Junqueira (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b, p. 13-51.

\_\_\_\_\_. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: Rogério Diniz Junqueira (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009c, p.367-444)

\_\_\_\_\_. Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos. 2010, Florianópolis, SC. **Anais do Seminário Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos**. Florianópolis, SC: UFSC. 2010. p. 01-10. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277922201\\_ARQUIVO\\_Curri](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277922201_ARQUIVO_Curri)>

[culo,cotidianoescolareheteronormatividadeemrelatosdeprofessoras-RogérioDinizJunqueira.pdf>](#). Acesso em: 25 jan. 2012.

KLEIN, Carin. **Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma 'infância melhor'**. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27048/000763049.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o excêntrico. In: **Labrys estudos feministas**. Brasília, n. 1-2, jul/dez., 2002. Disponível em [http://www.tanianavarrowswain.com.br/labrys/labrys1\\_2/index.html](http://www.tanianavarrowswain.com.br/labrys/labrys1_2/index.html)> . Acesso em: 25 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Corpos que escapam. **Labrys estudos feministas**. Brasília, n.4, agosto/dezembro, 2003a. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/guacira1.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: \_\_\_\_\_; Neckel, Jane Felipe; Goellner, Silvana Vilodre (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b, p. 41-52.

\_\_\_\_\_. **Um Corpo Estranho: Ensaios Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENEZES, Antonio Basilio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: Albuquerque Junior, Durval Muniz de. Veiga - Neto, Alfredo. Souza Filho, Alípio de. (Orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 27-39.

MEYER, Dagmar E. Estermann; Klein, Carin; Andrade, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 ago. 2008. doi: 10.1590/S0102-46982007000200009.

MINELLA, Luzinete Simões. CABRAL, Carla Giovana. Entre olhares e lugares: Uma avaliação da formação em Gênero e diversidade na escola por tutor@s e cursistas. In: \_\_\_\_\_(Orgs.) **Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e Diversidade na escola**. Florianópolis: Ed. Mulheres. 2009. p. 17-38. Disponível em [http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/livros\\_eletronicos/25012010-114217gdefinal-defnitivo.pdf](http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/livros_eletronicos/25012010-114217gdefinal-defnitivo.pdf)>. Acesso em: 21dez. 2011.

MORAES E SILVA, Marcelo. **Entre a ilha deserta e o arquipélago: mapeamentos e cartografias das percepções de professores(as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

\_\_\_\_\_. Escola e Educação Física: Maquinários disciplinares biopolíticos e generificantes. In: I Seminário Nacional Sociologia e Política UFPR, 2009. Curitiba. **Anais do I Seminário Nacional Sociologia e Política UFPR**, Curitiba, 2009, p.01-13. Disponível em <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT1/EixoIII/escola-e-educacao-fisica-MarceloMoraesSilva.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

MORAES JUNIOR, José de Assis. Para uma análise cartográfica da subjetividade na escola a partir de Nietzsche, Deleuze e Guattari. In: **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal: RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 1, n. 6, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/article/viewArticle/936>>. Acesso em: 04 jun. 2011.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**, 2008. Disponível em <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/edfisica.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2010.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **PROCESSO N.º 706/08 e 540/09. 2009**. 2009. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer12009.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Carta Paranaense de Educação LGBT**. 2010a. Disponível em <[http://www.diaadia.pr.gov.br/ngds/arquivos/File/Carta\\_paranaense.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/ngds/arquivos/File/Carta_paranaense.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Conjunta n.º 02/2010 - SEED/SUED/DAE**. 2010b. p. 01-02. Disponível em <[http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/toledo/arquivos/File/instrucao\\_conjunta0210.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/toledo/arquivos/File/instrucao_conjunta0210.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação Pedagógica n.º 001/2010**

DEDI/SEED. 2010c. Disponível em [http://www.app.com.br/portallapp/imprensa/orientacao\\_pedagogica.pdf](http://www.app.com.br/portallapp/imprensa/orientacao_pedagogica.pdf). Acesso em: 14 nov. 2011.

PERES, William Siqueira. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: Junqueira, Rogério Diniz. (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 235-264.

PINEAU, Pablo. ¿ Porque triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. In: PINEAU, Pablo. DUSSEL, Inés. CARUSO, Marcelo R. (Orgs.) **La escuela como máquina de educar**: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 27-52.

PISCITELLI, Adriana. Reflexões em torno do gênero e feminismo. In: COSTA, Claudia L. SCHMIDT, Simone (Org.) **Poéticas e políticas feministas**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004, p. 43-64.

QUADRADO, Raquel Pereira. SILVA, Jéssica Martins da. Gênero e diversidade na escola: analisando propostas pedagógicas. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 2010, Florianópolis, SC. **Anais do 9º Seminário Fazendo Gênero 9** – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis, SC: UFSC. 2010. p. 01-09. Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278290917\\_ARQUIVO\\_Fazendo\\_Genero\\_9\\_Texto\\_Competo\\_Raquel\\_Quadrado.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278290917_ARQUIVO_Fazendo_Genero_9_Texto_Competo_Raquel_Quadrado.pdf). Acesso em: 21 dez. 2011.

RAMOS, Silvia. CARRARA, Sérgio. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. **Physis** [online]. 2006, vol.16, n.2, p. 185-205. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/physis/v16n2/v16n2a04.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2011.

REIS, José Roberto Franco. **De pequenino é que se torce o pepino**: a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental. História, Ciências, Saúde. Manguinhos, VII(1), p. 135-157, mar-jun.2000.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

ROMERO, Elaine. A arquitetura do corpo feminino e a produção do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 235-270.

ROSA, Marcelo Victor da. Educação Física e homossexualidade: investigando as representações sociais dos estudantes do Centro de Desportos da UFSC. In: **Motrivivência**. Florianópolis, ano XIII, nº. 19, p. 121-132, dez. 2002. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/962> Acesso: em 11 ago. 2011.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, Mirian. SILVESTREIN, Celsi Brönstap. (Org.) **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR,



2002, p. 33-46.

SANGIRARDI, Helena. **Vida em sociedade e no lar**. São Paulo: Nacional de Livros, 1968.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Nome social de travestis e transexuais na escola básica: política pública afirmativa ou *capricho*? In: IX Congresso de Educação – EDUCERE – III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais do IX Congresso de Educação – EDUCERE – III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, PR: PUC-PR, 2009, p. 4420-4434. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2414\\_1702.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2414_1702.pdf). Acesso em: 14 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Cartografias da transexualidade**: a experiência escolar e outras tramas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2010.

\_\_\_\_\_. A experiência escolar e a transexualidade. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia. 2011, Curitiba. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Curitiba: PR. UFPR, 2011, p. 01-18. Disponível em [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=185&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=185&Itemid=171). Acesso em: 16 jan. 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. 20 (2): 71-99, jul/dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: Junqueira, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a. p. 125-139.

SILVA, Cristiani Bereta da. SILVA, Cintia Tuler. Formação docente em Gênero e Diversidade na Escola. In: MINELLA, Luzinete Simões. CABRAL, Carla Giovana Cabral. (Orgs.) **Práticas pedagógicas e emancipação**: gênero e diversidade na escola – Florianópolis : Ed. Mulheres, 2009. p.93-122.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn (Orgs.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da intolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces desse monstro (humano) chamado racismo. In: **Revista Práxis**. ano 01. v. 01, Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, agosto, 2004, p. 15-26. Disponível em <http://www.feevale.br/files/imagens/swf/10653.swf>. Acesso em: 26 jan. 2012.

SIMÕES, Renata Duarte. Gênero, educação e Educação Física: um olhar sobre a produção teórica brasileira. In: 29ª Reunião da Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 2006, Caxambu: MG. **Anais da 29ª Reunião**

da Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: MG. 2006. p. 01-15. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2377-Int.pdf>. Acesso em: 24 de jun. 2011.

SOARES, Carmen Lucia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 109-29.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 75-85.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, ago. 1999. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 jun. 2011. doi: 10.1590/S0101-32621999000100004.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica? In: **Pensar a Prática**. 2: 119-135, Jun./Jun. 1998/1999. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/152/138>. Acesso em: 27 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a *corporalidade* como termo ausente? In: BRACHT, Valter. CRISÓRIO, Ricardo. (Coords.). **A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p.155-177.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. VILLA, Maria Eugênia. Educação Física, *corporalidade* e escola. In: BRACHT, Valter. CRISÓRIO, Ricardo. (Coords.). **A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 147-154.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. OLIVEIRA, Luciana Paiva Alves de. VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre *corporalidade* e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. In: **Pensar a Prática**. 11/3: 303-318, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/4344/4977>. Acesso em: 27 jul. 2011.

THÉBAUD, Françoise. História das mulheres, história do gênero e do feminismo. In: COSTA, Claudia L. SCHMIDT, Simone (Org.) **Poética e políticas feministas**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004, p. 67-80.

TORRES, Marco Antonio. Direitos humanos *LGBT* (lésbicas, gays, bissexuais,



Travestis e transexuais) na educação e as lógicas Heterossexistas. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 2010. Florianópolis, SC. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 9**. Florianópolis, SC: UFSC, 2010, p. 01-10 Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278195712\\_ARQUIVO\\_FazendoGenero9MarcoAntonioTorres.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278195712_ARQUIVO_FazendoGenero9MarcoAntonioTorres.pdf). Acesso em: 27 nov. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Gênero e Diversidade na Escola**. Edital 22/2009. Divulgação dos critérios da seleção de cursistas para o curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE/UEPG/SEED, 2009. Disponível em [http://www.nutead.org/gde/downloads/editais/Edital\\_critérios\\_selecao.pdf](http://www.nutead.org/gde/downloads/editais/Edital_critérios_selecao.pdf). Acesso em: 21 abr. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36) jul-nov. 2001.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 fev. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>.

VIDAL, Diana Gonçalves. Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930. In: SOUZA, Cinthia Pereira (Org.). **História da Educação**. Processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 2002.

XAVIER-FILHA, Constantina. Educação para a Sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des) propósitos. In: \_\_\_\_\_. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009 a, p. 19-43.

\_\_\_\_\_. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: experiências de formação docente. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009b, p. 195-221.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Autêntica, 1999, p. 35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn (Orgs.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 07-71.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

A FORMAÇÃO ACADÊMICA;

A ABORDAGEM DE TEMAS COMO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE FEITA NESTE PERÍODO;

ASPECTOS GERAIS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA;

NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS AULAS, AS RELAÇÕES COM AS QUESTÕES DO CORPO;

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS AULAS E RELAÇÕES DE GÊNERO;

A SEXUALIDADE NA ESCOLA E RELAÇÃO COM OS SUJEITOS FORA DA NORMA (LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS) E A EXISTÊNCIA OU NÃO NA ESCOLA DE DISCUSSÃO SOBRE O NOME SOCIAL E O USO DO BANHEIRO;

A CONTRIBUIÇÃO DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM OS TEMAS DA PESQUISA;

O ESPAÇO DADO AS QUESTÕES DA SEXUALIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR EM SUA AULA;

CONHECIMENTO-DESCONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA;

AO PARTICIPAR DESTA FORMAÇÃO, QUAIS FORAM AS CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS À FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

## APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

#### PROJETO DE PESQUISA:

Corpo, gênero e sexualidade: as cartografias da Educação Física escolar

Prezada docente de escola pública estadual do Paraná:

Estou realizando esta pesquisa sobre a percepção das narrativas de professoras de Educação Física em relação às questões do corpo, gênero e sexualidade e quais foram ou não os impactos da participação das docentes no curso Gênero e Diversidade na Escola – *GDE*. A pesquisa será realizada sob os seguintes procedimentos: 1) análise de documentos relacionados ao ensino de Educação Física no Paraná, como as *DCEB/EF*; 2) análise de documento relacionado ao curso Gênero e Diversidade na Escola, como o Caderno de Conteúdo; 3) elaboração de entrevistas com docentes de escolas públicas estaduais do Paraná, que serão gravadas e transcritas para fins de pesquisa. É importante ressaltar que será assegurado às participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Além disso, as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e serão divulgadas nos trabalhos científicos que dela se desdobrarão. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A pesquisadora responsável por este projeto é a mestrande Gabriela Chicuta Ribeiro (telefones 3249-5340/9875-6734), orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Rita de Assis César, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (e-mail [mritacesar@yahoo.com.br](mailto:mritacesar@yahoo.com.br)).

Eu \_\_\_\_\_, declaro que fui informada dos objetivos e justificativas desta pesquisa de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

